



Luukela Riikka

*"Mää oisin aika kynsille lyöty, jos sitä yhteistyötä ei olisi."*

Esiopettajien ja luokanopettajien kokemuksia nivelvaiheen yhteistyöstä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajaksi pätevöittävä maisteriohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*"Mää oisin aika kynsille lyöty, jos sitä yhteistyötä ei olisi."* Esiopettajien ja luokanopettajien kokemuksia nivelvaiheen yhteistyöstä (Riikka Luukela)

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2020

---

Eri nivelvaiheet nähdään ihmisen elämässä merkittävinä siirtyminä, joiden onnistuminen tai epäonnistuminen heijastuu tulevaisuuteen. Yksi nivelvaihe lapsen elämässä on siirtyminen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle kouluun. Esiopettajilla ja ensimmäisen luokan opettajilla on omalta osaltaan merkittävä rooli siinä, että lapsen siirtyminen esiopetuksesta kouluun olisi mahdollisimman onnistunut.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajat suunnittelevat ja toteuttavat mahdollistaakseen esioppilaiden sujuvan siirtymän kouluun. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää millaisena esi- ja alkuopettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön tekemisen toistensa kanssa. Tässä tutkielmassa nivelvaiheen yhteistyöllä tarkoitetaan moniammatillista yhteistyötä, joka tapahtuu esiopettajan ja ensimmäisen luokan opettajan välillä. Yhteistyötä tapahtuu pääasiassa ennen esioppilaan siirtymää ensimmäiselle luokalle eli esioppilaan esiopetusvuoden aikana.

Tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sisältyy esi- ja alkuopetuksen, nivelvaiheen ja moniammatillisen yhteistyön käsitteet sekä teorioita niihin liittyen. Teoreettista viitekehystä tukee Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria sekä Rimm-Kaufmanin ja Piantan bioekologinen sovellutus kyseisestä teoriasta. Tutkielma on laadullinen tutkimus ja analyysimenetelmänä on käytetty Milesin ja Hubermanin näkemystä laadullisesta sisällönanalyysistä. Aineisto koostuu neljän esiopettajan ja kolmen luokanopettajan haastatteluista. Haastattelut on toteutettu kevään 2019 aikana teemahaastattelun periaatteita noudattaen.

Tutkielmaan osallistuneet opettajat kokivat yhteistyön pääasiassa onnistuneeksi ja yhteistyön nähtiin edesauttavan opettajien työtä. Yhteistyön suunnittelua tapahtui niin yhdessä kuin erikseen. Yhteistyön ansiosta esioppilaat pääsivät muun muassa tutustumaan tulevaan kouluunsa, sen toimintatapoihin ja itse koulurakennukseen. Yleisin yhteistyön tekemisen muoto, jonka opettajat nostivat esiin, olivat tiedonsiirtokeskustelut. Haasteita yhteistyön tekemiselle aiheuttivat muun muassa se, ettei yhteistyön tekemiselle ollut tarpeeksi aikaa. Tutkielma tuo esiin yhteistyön muotoja ja opettajien antamia merkityksiä moniammatilliselle yhteistyölle.

Avainsanat: nivelvaihe, moniammatillinen yhteistyö, siirtymävaihe, esiopetus, alkuopetus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe tutkimuksen kontekstina .....</b>	<b>10</b>
2.1	Esiopetuksen pitkä taival .....	10
2.2	Esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien vertailua.....	14
2.3	Nivelvaiheelle asetetut tavoitteet .....	18
<b>3</b>	<b>Moniammatillinen yhteistyö .....</b>	<b>24</b>
3.1	Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä .....	24
3.2	Moniammatillinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen kontekstissa .....	26
<b>4</b>	<b>Bronfenbrennerin ekologinen- ja bioekologinen teoria.....</b>	<b>30</b>
4.1	Ekologisen teorian systeemit .....	30
4.2	Rimm-Kaufmanin ja Piantan sovellutus bioekologisesta kehitysteorista .....	33
<b>5</b>	<b>Metodologiset lähtökohdat ja tutkielman toteutus .....</b>	<b>35</b>
5.1	Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymykset.....	35
5.2	Laadullinen tutkimus .....	36
5.3	Aineiston keruu.....	37
5.4	Aineiston analyysi .....	40
<b>6</b>	<b>Esi- ja alkuopettajien toteuttaman yhteistyön monet muodot.....</b>	<b>46</b>
6.1	Yhteistyön käynnistäminen ja suunnittelu .....	46
6.1.1	<i>Yhteistyö alkaa .....</i>	<i>47</i>
6.1.2	<i>Suunnittelua yhdessä ja erikseen.....</i>	<i>48</i>
6.2	Yhteistyön konkretisoituminen lukuvuoden aikana.....	49
6.2.1	<i>Esioppilaiden tutustuminen fyysiseen ja sosiaaliseen kouluympäristöön.....</i>	<i>50</i>
6.2.2	<i>Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä.....</i>	<i>51</i>
<b>7</b>	<b>Yhteistyön herättämät merkitykset .....</b>	<b>54</b>
7.1	Yhteistyön merkitys siihen osallistuville .....	54
7.1.1	<i>Yhteistyön vaikutus opettajuuteen .....</i>	<i>54</i>
7.1.2	<i>Opettajat yhteistyön kokijoina.....</i>	<i>56</i>
7.1.3	<i>Yhteistyön merkitys lapselle .....</i>	<i>57</i>
7.2	Kohti parempaa yhteistyötä .....	59
7.2.1	<i>Yhteistyön haasteet ja kehittäminen .....</i>	<i>59</i>
<b>8</b>	<b>Pohdinta ja johtopäätökset .....</b>	<b>62</b>
8.1	Pohdinta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta .....	62
8.2	Pohdinta toisen tutkimuskysymyksen osalta.....	65

8.3	Johtopäätökset.....	68
8.4	Luotettavuus ja eettisyys.....	68
8.5	Jatkotutkimusaiheet .....	71
<b>Lähteet</b>	<b>.....</b>	<b>72</b>

# 1 Johdanto

Ensimmäisen koulupäivän jännitykseen pystyy luultavasti moni samaistumaan. Koulurakennus ja tuleva luokanopettaja voivat olla lapselle tuttuja jo esikouluvuodelta, mutta muutos eskarilaisesta koululaiseksi voi synnyttää perhosiä vatsanpohjaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus, johon esiopetus sisältyy, sekä perusopetus yhdessä ”muodostavat lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12). Kulttuurisesti ja subjektiivisesti koettuna koulun aloitus on tärkeä vaihe lapsen elämässä (Soini, Pyhäntö & Pietarinen, 2013, s. 8). Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien käsityksiä heidän välisestään yhteistyöstä nivelvaiheessa, jossa esikoululainen siirtyy kouluun ensimmäiselle luokalle.

Eri nivelvaiheet nähdään ihmisen elämässä merkittävänä siirtyminä, joiden onnistuminen tai epäonnistuminen, heijastuu tulevaisuuteen (Ahtola, 2016, s. 170–171; OECD, 2017, s. 17). Soini ja kollegat nostavat esiin niin kansallisen kuin kansainvälisen tason tutkimuksia, joissa todetaan onnistuneen siirtymän edesauttavan muun muassa hyvinvointia ja akateemista menestystä (2013, s. 6). Yhteiskunnallinen ja poliittinen kiinnostus siirtymiä kohtaan on viime vuosina kasvanut. Tästä huolimatta, ei siirtymien käytännöistä ole tarpeeksi tietoa. Tiedon lisääminen on tarpeellista, jotta siirtymien tärkeys tiedostetaan laajemmin ja siihen kohdennetaan resursseja yhteiskunnallisella tasolla. (OECD, 2017, s. 17.)

OECD:n raportissa nostetaan esiin syitä, minkä vuoksi on tärkeää varmistaa, että onnistuneisiin siirtymisiin kiinnitetään huomiota. Yksi syy on esimerkiksi sen varmistaminen, että varhaiskasvatuksen hyödyt kantavat peruskouluun asti. Näin lapsia voidaan valmistaa koulutielle ja yleensä elämään. (OECD, 2017, s. 17–18.) Nivelvaiheen ohella tutkielmassa avataan moniammatillisen yhteistyön käsitettä. Moniammatillisella yhteistyöllä tutkielmassa tarkoitetaan erityisesti esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä.

Toimiva yhteistyö opettajien välillä sekä moniammatillinen työskentely edistävät joustavaa siirtymää koulutusasteelta toiselle. Toisin sanoen moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on yhtenäinen oppimispolku lapselle. Haasteena tämän toteutumiselle voi kuitenkin olla muun muassa se, etteivät kaikki lapset siirry esikoulusta samaan peruskouluun, johtuen esimerkiksi perheen muutosta. (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen, 2011, s. 10.)

Edellä mainittujen lisäksi tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostavat esikoulu -käsitteen avaaminen, esikoulujärjestelmän muodostumisen historiaan perehtyminen sekä alkuopetuksen käsite. Teoreettisessa viitekehyksessä vertaillaan myös esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureja, jolloin avautuu lähtökohdat, joista yhteistyötä tehdään. Tutkielman teoreettista viitekehystä tukee Urie Bronfenbrennerin kehittämä bioekologinen kehitysteoria.

Oma kiinnostukseni aiheeseen on noussut koulutustaustastani. Olen valmistunut kasvatustieteiden kandidaatiksi varhaiskasvatuksen opettajan sekä esiopettajan pätevyydellä ja valmistutuani kasvatustieteiden maisteriksi, olen pätevä työskentelemään luokanopettajana. Pro gradu -tutkielmassa haluan tutkia näiden kahden ammatin välistä yhteistyötä ja käsityksiä siitä, koska tulevaisuudessa tulen luultavasti toimimaan molemmissa ammateissa. Näen, että opettajilla on sekä suurin vastuu että suurin mahdollisuus vaikuttaa oppilaan onnistuneeseen siirtymään esiopetuksesta peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Itselläni on myös molempien koulutusten omaavana oma käsitykseni siitä, miten yhteistyöhön on yliopistokoulutuksen aikana kannustettu ja miten asiaa on käsitelty.

Tutkijan tulisi selkeästi ja kuvaavasti tuoda esille ne tutkijaan liittyvät asiat, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet tai ovat olleet vaikuttamatta tutkielman tekemiseen (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 14). Asiat, jotka yhdistävät minut tutkijana sekä tutkielman aiheen ovat ne, että työskentelen itse tällä hetkellä toista vuotta esiopettajana varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnolla ja olen opiskellut myös luokanopettajaksi. Ensimmäisenä vuotenani esiopettajana pääsin käytännössä suunnittelemaan ja toteuttamaan esiopetuksen ja koulun välistä yhteistyötä. Yhteistyö oli tiivistä niin kutsutun yhteistyöluokan kanssa. Siihen kuuluivat muun muassa yhteiset metsäretket, pajatoiminta ja juhlat. Yhteistyön toteutumista edesauttoivat säännölliset tapaamiset ja suunnittelupalaverit yhteistyöluokan opettajan kanssa. Tällä hetkellä esiopettajan työssäni yhteistyötä koulun kanssa ei ole vielä käynnistetty ja ero edellisvuoteen on tästä näkökulmasta katsottuna suuri.

Näen, että omat kokemukseni yhteistyön tekemisestä tukevat pro gradu -tutkielmaprosessia, koska voin peilata omia kokemuksiani niin haastateltavien näkemyksiin kuin myös teoriakirjallisuudesta nouseviin teemoihin. Tämä tutkijan yhteys tutkielman aiheeseen on kuitenkin asia, joka tulee ottaa huomioon tutkielmaa tehdessä, aineiston tuottamisessa sekä sen analysoinnissa. Tällöin puhutaan refleksiivisyydestä, joka tässä tapauksessa tarkoittaa tutkijan vaikutuksen huomioimista ja kriittistä tarkastelua tutkielman jokaisessa vaiheessa. Refleksiivisyys toimii tärkeänä apuvälineenä, koska refleksiivisen tarkastelun avulla näkyväksi tehdään muun muassa

tutkijan oma positio. (Högbäck & Aaltonen, 2015, s. 9, s. 13.) Otan kriittisellä otteella huomioon oman asemani aiheeseen tutkielmaa tehdessäni, sen jokaisessa vaiheessa.

Tutkielman tavoitteena on tehdä opettajien käsityksiä näkyväksi, jotta eri yhteistyön muotoja ja käsityksiä niiden toimivuudesta voidaan hyödyntää esimerkiksi jakamalla toimivia käytänteitä kasvattajien kesken. Näiden käytänteiden avulla opettajat voivat toivottavasti kehittää omaa työtään. Itse aloitin opettajan urani esiopetuksen opettajana syksyllä 2019 ja näen, että tutkielmaa varten haastattelemani opettajat ovat antaneet minulle työkaluja ja arvokasta tietoa oman työni tueksi. Näin pääsin hyödyntämään tutkielman avulla saamiani oppeja heti käytännössä ja pääsen tulevaisuudessakin omalta osaltani varmistamaan sen, että esikoululaisten matka esiopetuksessa ja siirtymä kouluun ovat mahdollisimman joustavia ja lasten sekä heidän perheidensä toiveet huomioon ottavia.

Edellä mainitun lisäksi tutkielman tavoitteena näen, että kun yhteistyö tehdään näkyväksi, voidaan tulevien varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien koulutusta mahdollisesti muokata ja kehittää moniammatillista yhteistyötä enemmän tukevaan suuntaan. Tällä hetkellä opiskelijat tietävät heikosti muiden ammattialojen työnkuvasta, eikä yliopistojen eri koulutusohjelmissä ole yhteistyössä järjestettäviä opintoja, joissa harjoiteltaisiin moniammatillista yhteistyötä (Lakkala, Pulju, Kangas, Kivilompolo & Autti, 2014, s. 101). Kun opettajaopiskelijat tekevät yhteistyötä jo koulutuksen aikana, luo tämä pohjaa yhteistyön onnistumiselle myöhemmin. Nivelvaiheen huomiointi ja koulutus sen osalta opettajankoulutuksessa vaihtelee tällä hetkellä yliopistoittain. Rantavuoren mukaan tutkimustieto aiheesta tulisi ottaa koulutuksessa huomioon. Koulutusta tarvitaan myös nivelvaiheiden yhteisrakentamiseen. Tällä hetkellä olisi tärkeää välittää ammatilaisille tietoa siitä, miten toimivaa yhteistyötä voidaan rakentaa ja miten onnistunut yhteistyö vaikuttaa laadukkaaseen siirtymään. (Rantavuori, 2019, s. 69.)

Aiheen rajauksessa olen pyrkinyt ottamaan huomioon aiemmat tutkimukset, joita on tehty aiheeseen liittyen. Näistä merkittävimiksi olen nostanut muun muassa Alkuportaati-hankkeen, joka on Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistojen yhteinen monialainen pitkittäistutkimushanke. Kyseisessä projektissa on tutkittu nivelvaiheen yhteistyötä. Tutkimuksen osa, joka koskettaa erityisesti omaa tutkielmaani liittyy aineistoon, jossa on ollut osallisena kymmeniä esikouluja ja peruskouluja. Yksi tämän hankkeen tutkimustulos on ollut se, että ne ensimmäisen luokan oppilaat, joiden kanssa oli tehty aktiivista yhteistyötä tulevan koulun kanssa esiopetusvuoden aikana, oppivat nopeampaa esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan. (Ahtola, 2016, s. 172–173.)

Pro gradu -tutkielmatasolla esi- ja alkuopettajien yhteistyötä ovat tutkineet muun muassa Jenni Santtila ja Pauliina Melamies. Santtilan tutkielman keskiössä on samassa rakennuksessa toimivien esi- ja alkuopettajien välinen yhteistyö. Hän on pyrkinyt selvittämään mitkä tekijät edesauttavat ja toisaalta estävät yhteistyön tekemistä kyseisten toimijoiden välillä. (Santtila, 2017, s. 24.) Oma pro gradu -tutkielmani pyrkii laajentamaan tätä näkökulmaa ottamalla huomioon sekä samassa rakennuksessa työskentelevien esi- ja alkuopettajien välisen yhteistyön, että tilanteet, joissa fyysinen välimatka esiopetuksen ja koulun välillä on pitempi. Melamiehen pro gradu -tutkielmassa, kuten omassanikin, selvitetään nivelvaiheen yhteistyön muotoja. Melamiehen tutkielmassa pääpaino on kuitenkin siinä, miten opettajien koulutus on auttanut siirtymävaiheen käytännöissä. (Melamies, 2017, s. 20.) Väitöskirjatutkimusta Suomessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ovat tehneet Pirjo Forss-Pennanen (2006) tutkiessaan päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurin sekä kasvattajien välisen vuorovaikutuksen muutosta esi- ja alkuopetuksen kehittämisprojektin myötä. Laura Rantavuori on tutkinut yhteistyötä joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa (2019, s. 7). Hannele Karikosken väitöskirjatutkimuksessa koulunaloitusta ja nivelvaihetta on tutkittu vanhempien näkökulmasta (2008, s. 72), mutta näen Karikosken tutkimuksen olevan merkittävä oman tutkielmani kannalta teoreettisen viitekehyksensä ansiosta, mihin kuuluu vahvasti Bronfenbrennerin ekologinen teoria (Karikoski, 2008, s. 16).

Näiden edellä mainittujen tutkimusten lisäksi olen ottanut huomioon aineistosta esiin nousevat näkökulmat sekä edellytykset pro gradu -tutkielman laajuudelle, jonka vuoksi olen sulkenut pois joitakin tutkielmaan soveltuvia siirtymävaiheeseen liittyviä teorioita, kuten Van Gennepin (1960) siirtymäriittiteorian. Teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa olen ottanut huomioon ne käsitteet ja teorat, jotka ovat yhdistetty kasvatustieteen tutkimuskentällä siirtymään esiopetuksesta perusopetukseen, ja joiden avaamiseen löytyy kasvatustieteellistä näkökulmaa ja tutkimustuloksia (ks. Forss-Pennanen, 2006; Karikoski, 2008; Lakkala ym., 2014; Rantavuori, 2019).

Rajaan tutkielman ulkopuolelle joustavan esi- ja alkuopetuksen sekä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen, koska kukaan tutkielmaan haastatelluista opettajista ei työskennellyt luokissa, joissa jompaakumpaa edellisistä olisi toteutettu. Kyseisillä toimintavoilla on kuitenkin yhteys nivelvaiheeseen esiopetuksesta perusopetukseen. Suomessa joustavaa esi- ja alkuopetusta sekä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on toteutettu erilaisten kehittämissankkeiden yhteydessä, mutta pysyvämpää toimintakulttuuria kummastakaan ei ole muotoutunut kokeilujaksojen päät-



tyessä (Rantavuori, 2019, s. 21). Perusopetusasetus mahdollistaa kuitenkin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen toteuttamisen. Toteuttamisen edellytyksenä on, että asiasta on kirjattu opetussuunnitelmaan ja opetus tapahtuu oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti. (Perusopetusasetus 1998/852 11 §.)

Tutkielma etenee niin, että johdannon jälkeen avaan tutkielman teoreettisen viitekehyksen (luvut 2–4), johon sisältyy tutkielman kannalta keskeisiä käsitteitä ja teorioita. Kyseiset käsitteet ovat esiopetuksen, alkuopetuksen, moniammatillisuuden ja nivelvaiheen käsitteet. Teoreettista viitekehystä tukee Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria sekä Rimm-Kaufmanin ja Piantan bioekologinen sovellutus kyseisestä teoriasta. Viidennessä luvussa esittelen tutkielman tutkimuskysymyksen, laadullista tutkimusmenetelmää ja sisällönanalyysin, mitkä toimivat tutkielman metodologisina lähtökohtina ja näin ohjaavat tutkimuksen toteutusta. Lisäksi avaan teemahaastattelun käsitettä ja perustelen tekemiäni valintoja. Luvuissa 6–8 esittelen tutkimustulokset ja peilaan tuloksia aiempaan tieteelliseen tutkimukseen pohdinnan ja johtopäätöksien muodossa. Lopuksi avaan tutkielman luotettavuus- ja eettisyyskysymyksiä sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

## **2 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe tutkimuksen kontekstina**

Tässä luvussa avataan aluksi esiopetuksen käsitettä esiopetuksen historian, nykyhetken ja tavoitteiden valossa. Esiopetuksen historiaan perehtyminen on tärkeää, jotta voidaan hahmottaa sitä pitkää prosessia, jonka aikana on rakennettu ja pohdittu esiopetuksen roolia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välimaastossa. Esiopetuksen tavoitteiden kuvaamisella pyritään selvittämään esiopetuksen tyypillisiä piirteitä, jolloin voidaan myöhemmässä vaiheessa tehdä vertailua alkuopetuksen piirteisiin ja sisältöihin.

Esiopetuksen käsitteen lisäksi tässä luvussa avataan alkuopetuksen käsitettä. Tämä on tärkeää, koska alkuopetus voidaan erottaa omaksi osa-alueekseen muusta yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta muun muassa erityistehtävänsä vuoksi. Käsitteen kuvailun lisäksi vertaillaan esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureja, joka osaltaan vahvistaa käsitystä esi- ja alkuopetuksen yhtenäisyyksistä ja eroavaisuuksista.

Kolmannessa alaluvussa kuvataan tutkielman kannalta merkittävintä käsitettä nivelvaiheeseen osallistuvien toimijoiden näkökulmasta. Tämän lisäksi esille tuodaan, mitä nivelvaiheen eri vaiheissa olisi tärkeää ottaa huomioon, mitkä ovat onnistuneen nivelvaiheen tavoitteet sekä sitä, miten siirtymää voidaan arvioida.

### **2.1 Esiopetuksen pitkä taival**

Tässä tutkielmassa esiopetuksella tarkoitetaan toimintaa, johon lapsi osallistuu oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna (Perusopetuslaki 2014/1040 26 a §). ”Esiopetus” sanan lisäksi tutkielmassa käytetään sanaa ”esikoulu”, vaikka tämä ei ole virallinen nimitys. ”Esikoulu” sanaa käytetään kuitenkin arkikielessä yleisesti, joten ajattelen sen sopivan myös tutkielmassa käytettäväksi. (Karikoski & Tiilikka, 2012, s. 87–88.) Esiopetusta järjestetään Suomessa pääasiassa päiväkodeissa ja kouluissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 12). Kunnat ovat perusopetuslain mukaan velvollisia järjestämään esiopetusta. Kunta voi järjestää esiopetuksen itse tai hankkia palvelun perusopetuksen järjestäjältä tai muulta julkiselta tai yksityiseltä palveluntuottajalta. (Perusopetuslaki 1999/1288 4 §.) Suomessa esiopetus on maksutonta. Maksuttomuuteen sisältyy itse opetuksen lisäksi muun muassa kouluruokailu ja oppimisen sekä kehityksen tuki. (Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen, 2019, s. 8.)

Esiopetuksen historia Suomessa voidaan ajoittaa 1840-luvulle, jolloin Suomeen syntyi pikkulasten kouluja, joita pidetään nykyään esiopetuksen edeltäjinä (Niikko, 2001, s. 7). Tämän lisäksi niin kutsuttu lastentarhojen isä Friedrich Fröbel oli 1800-luvun puolella muotoillut lastentarhan ja koulun väliin ”välitysluokan”, joka oli ensimmäisiä nimityksiä esikoululle (Alila ym., 2014, s. 15; Niikko, 2001, s. 7; Virtanen, 2009, s. 37). Varsinaista esiopetuskeskustelua alettiin käydä Suomessa 1920-luvulla, kun Aukusti Salo esitti, että lastentarha ja alakoulu tulisi yhdistää yhdeksi kokonaisuudeksi. Keskustelu kyseisen aiheen ympärillä lisääntyi voimakkaammin 1940-luvulla, jolloin Alakansakoulu -lehdessä pohdittiin lastentarhan ja alakansakoulun välistä suhdetta sekä sitä, miten niiden lasten kasvatusta ja opetus olisi hoidettava, jotka eivät täytäneet vielä oppivelvollisuusikää. Länsinaapurissa Ruotsissa esikoulukysymys oli myös pinnalla, joka saattoi vaikuttaa Suomessa käytävään keskusteluun. Myös vanhempien puolelta toivottiin asiaan ratkaisua niiden lasten suhteen, jotka eivät olleet vielä oppivelvollisuusiässä, mutta olivat henkisesti ja ruumiillisesti kehittyneempiä kuin lastentarhassa hoidossa olevat lapset. (Niikko, 2001, s. 8–9; Virtanen, 2009, s. 21, s. 37.)

Samana keskustelua käytiin myös Lastentarha -lehdessä, jossa pohdittiin ratkaisua 6–7-vuotiaiden lasten kasvatukseen ja opetukseen. Lapsista oli huomattavissa muutoksia pienestä lapsesta koululaiseksi esimerkiksi asenteen tasolla: lapsen leikittelyasenne muuttui koululapsen asenteeksi. 1960-luvun peruskoulun synnyssä esiopetuksen rooliksi vakiintui ajatus siitä, että esiopetus on nimenomaan kuusivuotiaiden opetusta, eikä esiopetus tarkoittaisi samaa kuin lastentarha. (Virtanen, 2009, s. 42, s. 102.) Valtakunnallinen esikoulukokeilu alkoi 1970-luvun alussa, mutta kuusivuotiaiden esikoulusta luovuttiin 1980-luvulle tultaessa (Lummelahti, 2001, s. 10; Niikko, 2001, s. 12; Virtanen, 2009, s. 112). Syiksi sille, ettei esiopetus uudistus toteutunut 1970-luvulla on esitetty muun muassa maaseudun liian pitkät esikoulumatkat sekä koulutilojen puute kaupungeissa (Virtanen, 2009, s. 106). Todellisuudessa taustalla olivat sekä poliittiset, että taloudelliset syyt (Niikko, 2001, s. 12; Virtanen, 2009, s. 109). Tämä siitä huolimatta, että esiopetuksen nähtiin tasoittavan koti- ja ympäristöolosuhteiden aiheuttamia eroja. Muissa Pohjoismaissa esiopetusjärjestelmä kehittyi mutkattomammin. (Virtanen, 2009, s. 105–106.)

Huolimatta siitä, että esiopetuksen järjestäminen on ollut Suomessa puheenaiheena jo 1900-luvun jälkeen ja säännöllisesti pinnalla esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvulla, esiopetuksen järjestämisestä tuli kuntien velvollisuus vuosituhannen vaihteessa ja ensimmäiset valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2000. (Alila ym., 2014, s. 15; Linnilä, 2011, s. 21; Virtanen, 2009, s. 97, s. 166.) Tämä uudistus linkitti esiopetuksen vahvemmin osaksi perusopetusta ja koko koulutusjärjestelmää (Alila ym.,

2014, s. 15; Haring, 2003, s. 1). Yhteiskunnallisen uudistuksen jälkeen sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettajia yhteistyön tekemiseen, jolloin integraatio esi- ja alkuopetuksen välillä toteutuu. Käytännössä tämä jatkumon toteutuminen jää esi- ja alkuopettajien vastuulle. (Haring, 2003, s. 1.)

Kuten todettua, esiopetuksen kehittämisellä on Suomessa jo pitkä historia. Koko tämän ajan esiopetuksen tavoitteina on nähty oppimisvalmiuksien parantaminen ja vaikeuksien ennaltaehkäisy. Kun mahdolliset oppimisvaikeudet huomataan jo ennen koulua, voidaan välttää ja vähentää esimerkiksi syrjäytymistä. (Linnilä, 2011, s. 26.) Esiopetuksen tehtävänä on ollut myös tasoittaa lasten kouluvalmius- ja kehityseroja (Karikoski, 2008, s. 34) ja oppilaiden kielellistä kehitystä, jotta jokainen saa kouluopetuksesta tasavertaisen hyödyn. Näiden lisäksi tehtävänä on ollut tasoittaa niitä eroja, joita lasten erilaiset ympäristö- ja kotitaustat aiheuttavat. (Virtanen, 2009, s. 48, s. 106.)

Syksyllä 2018 Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n indikaattorijulkaisun “Education at a Glance” -vertailun mukaan Suomessa varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten lukumäärä on pienempi verrattuna muiden Pohjoismaiden keskiarvoon. Alle 2-vuotiaista lapsista varhaiskasvatukseen piirissä on 16 prosenttia lapsista. Alle 3-vuotiaista 30 prosenttia ja 4-vuotiaista jo 79 prosenttia lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen. Kuitenkin esimerkiksi Ruotsissa 4-vuotiaista 94 prosenttia ja Norjassa 97 prosenttia lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen. Huomion arvoista on, että vuosien 2005–2016 aikana osallistumisprosentti on noussut kaikissa ikäryhmissä, mutta Suomi on silti jäänyt jälkeen verrattuna muihin OECD:n vertailumaihin. Suomen erot verrattuna muihin Pohjoismaihin kuitenkin tasaantuu lasten aloittaessa esiopetuksen. Suomessa esiopetukseen osallistuu OECD:n julkaisun mukaan 98 prosenttia 6-vuotiaista, Ruotsin vastaava luku on 99 prosenttia ja Norjan 100 prosenttia. (OECD, 2018, s. 2.) Edellä mainitussa Norjan osallistumisprosentissa on kuitenkin otettava huomioon se, että Norjassa ei ole erillistä esikoulujärjestelmää, vaan oppivelvollisuus alkaa sen vuoden syksyllä, kun lapsi täyttää kuusi vuotta (Holappa ym., 2019, s. 26).

Syynä korkeaan 6-vuotiaiden esiopetukseen osallistumisen prosenttiin on se, että esiopetukseen osallistuminen tuli pakolliseksi Suomessa vuonna 2015. Esiopetus ei virallisesti kuulu oppivelvollisuuteen, mutta perusopetuslain mukaan lapsen on osallistuttava vuoden kestävänsä esiopetukseen tai muuhun sen tavoitteet saavuttavaan toimintaan sitä edeltävänä vuonna, jolloin lapsen oppivelvollisuus alkaa. (Perusopetuslaki 2014/1040 26 a §.) Huomioon tulee ottaa, että esi-

opetuksesta säädetään perusopetuslaissa, vaikkakin esiopetukseen sovelletaan myös varhaiskasvatuslakia (Perusopetuslaki 2003/1136 1 §). Huolimatta siitä, että lain mukaan esiopetus ei kuulu oppivelvollisuuteen, on esiopetus lähentynyt oppivelvollisuuskoulun kanssa koko ajan enemmän koko Euroopan tasolla. Tästä kertoo muun muassa se, että esiopetus koetaan kasvatuksellis-opetukselliseksi toiminnaksi, mitä perusopetuskin on. Varhaiskasvatus ennen esiopetuskäsen sijaan nähdään enemmän hoidollis-sosiaalisena toimintana. Linnilä kirjoittaa, että jo vuosituhannen alussa OECD:n raportin mukaan ”esiopetus tukee lasten oppimisvalmiuksien kehittymistä”. (Linnilä, 2011, s. 20–21.)

Edellä on todettu, että esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin. Opetukselle on säädetty valtakunnalliset tavoitteet, johon kuuluu muun muassa opetuksen ja kasvatuksen tavoite tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja erilaisuuden kunnioittamiseen. Näiden lisäksi opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja. Esiopetukselle annettu erityistavoite on vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja edistää lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tämän tulee tapahtua yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Asetuksessa nostetaan myös esiin, että näiden tavoitteiden toteutumisen tulee tapahtua leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. (Valtioneuvoston asetus 422/2012 2–3, 5 §.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksessa lapselle tarjotaan mahdollisuuksia oppia uutta sekä innostua ja kokeilla erilaisia asioita eri tiedon- ja taidonaloilla. Uuden oppiminen tapahtuu leikin avulla erilaisissa oppimisympäristöissä. Tämän kaiken tavoitteena on se, että ”lapset oppivat arvostamaan ihmisten yhdenvertaisuutta ja omaa ainutlaatuisuuttaan.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 12.)

Viime vuosina on alettu keskustelemaan esiopetuksen laajentamisesta kaksivuotiseksi, jolloin esiopetus alkaisi viiden vuoden iässä (Holappa ym., 2019, s. 39–40). Lähitulevaisuudessa kaksivuotista esiopetusta onkin tarkoitus pilotoida kokeilukunnissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Kaksivuotisen esiopetuksen etuja olisi muun muassa esiopetuksen aseman vahvistaminen ja se, että lapsille mahdollistettaisiin enemmän aikaa opetella leikin avulla heitä kiinnostavia asioita. Näiden lisäksi esiopetukseen voitaisiin tuoda uusia elementtejä ja vahvistaa jo olemassa olevia erityispiirteitä. Jos kaksivuotisesta esiopetuksesta tehtäisiin velvoittavaa, nostaisi se osallistumisastetta ja lisäisi näin yhdenvertaisuutta sekä koulutuksellista tasa-arvoa lasten välillä. Kaksivuotinen esiopetus tarjoaisi mahdollisuuden oppia uusia asioita vertaisryhmässä, joka harvoin on mahdollista perhepäivähoidossa tai kotihoidossa. (Holappa ym., 2019, s. 39–40.) Vertaisryhmän tuella onkin todettu olevan vaikutusta siirtymien sujuvuuteen (Soini ym., 2013, s. 7).

Oppivelvollisuus on määritelty alkamaan sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (Perusopetuslaki 1998/628 25 §). Alkuopetus käsitteenä käsittää perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan. Alkuopetuksen erityistehtäväksi on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin oppilaiden myönteisen käsityksen rakentaminen itsestään oppijana sekä koululaisena. Näiden lisäksi esiin nostetaan myöhempien valmiuksien kehittäminen tulevaa oppimista ajatellen. Varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen antamat valmiudet otetaan opetuksessa huomioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 98.)

Alkuopetusvuosien aikana harjoitellaan omatoimisuutta, yhdessä toimimisen taitoja ja vastuunottoa omista koulutehtävistä. Näitä taitoja pääsevät oppilaat harjoittelemaan muun muassa monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteuttaessaan, jolloin tarjoutuu myös tilaisuus esimerkiksi esiopetuksen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Työtavoissa näkyy vahvana muun muassa leikki, pelillisuus, toiminnallisuus ja mielikuvituksen käyttö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 98.) Työtavoista erityisesti leikki on vahvasti läsnä myös esiopetuksen arjessa. Esiopetuksessa opitaan leikkien ja sitä hyödynnetään monipuolisesti opetuksessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14, s. 16, s. 23.) Voidaan siis todeta, että työtapojen samankaltaisuus pyritään säilyttämään alkuopetukseen siirryttäessä.

## **2.2 Esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurien vertailua**

Edellä on esitelty esiopetuksen historiaa ja tavoitteita sekä alkuopetuksen tavoitteita. Tässä kapaleessa vertaillaan esiopetuksen ja koulun kasvuympäristöjä. Vertailu perustuu Karikosken väitöskirjatutkimukseen, jossa hän tutki lapsen roolin muutosta toimintakulttuurin muuttuessa (Karikoski, 2008, s. 89). Karikosken tutkimuksen lisäksi olen nostanut näkökulmia esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureista 2010-luvun puolella tehdyistä tutkimuksista, jotta muutokset yhteiskunnassa sekä toimintakulttuureissa huomioidaan vertailua tehdessä. Vertailuun sisältyy niin toimintakulttuurien eroavaisuuksia kuin yhteneväisyyksiä. Vertailun avulla tehdään esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureja näkyväksi. Vertailu voi myös auttaa näkemään sitä, millaisista lähtökohdista yhteistyötä lähdetään tekemään ja miten lähtökohtien eroavaisuuksia sekä yhteneväisyyksiä voidaan käyttää voimavarana yhteistyötä suunnitellessa ja toteuttaessa.

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan yhteisön tapaa toimia, joka muodostuu esi- ja perusopetuksen kontekstissa muun muassa vuorovaikutuksesta, pedagogiikasta, arkikäytännöistä ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 26). Lähtökoh-

taisesti tapaa toimia ohjaavat korkeammat tahot, kuten lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat (Karikoski, 2008, s. 32; Forss-Pennanen, 2006, s. 74). Esiopetussuunnitelma sisältyy perusopetuslakiin, mutta opetussuunnitelmien perusteet ovat erilliset esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Nämä asiakirjat korostavat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen yhtenäistä, lapsen kehitystä ja oppimista tukevaa koulutuksellista jatkumoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 10, s. 18, s. 33; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 24), jolloin tavoitteena olisi toimintakulttuurien lähentyminen, mikä osaltaan edesauttaisi joustavaa siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. Toimintakulttuurien yhteneväisyydestä on etua nivelvaiheen läpikäyvälle lapselle niin, että koulun toimintakulttuuri pystyy mahdollistamaan sen oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemisen, joita lapsi on alkanut muodostaa jo esiopetuksen toimintakulttuurissa. (Karikoski, 2008, s. 35.) Väitöskirjatutkimuksessaan Karikoski vertaa toimintakulttuurien eroja *lapsikäsitteen, kasvatus- ja opetustoiminnan, opettajien roolin ja yhteistyön* näkökulmasta (Karikoski, 2008, s. 32–56). Nämä ovat osa-alueet, joita tulen myös seuraavaksi tarkemmin vertailemaan.

Karikoski aloittaa vertailun kuvailemalla esiopetuksen ja koulun *kasvuympäristöjä* (2008, s. 32). Kasvuympäristöltään esikoulussa korostetaan leikin avulla oppimista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30). Toisaalta esiopetuksen toimintakulttuurissa otetaan huomioon lapsen seuraava kasvuympäristö, joka on koulu. Tämä tarkoittaa sitä, että esiopetuksessa lasten kouluvalmiuseroja pyritään tasoittamaan, jolloin toimintakulttuuriin heijastuu kouluun valmentautumisen ajatusmalli. Näkemys siitä, tulisiko esiopetuksessa painottaa leikkiä, akateemisia taitoja vai oppimista, aiheuttaakin ristiriitoja esiopetuksessa. (Karikoski, 2008, s. 34.) Koulun kasvuympäristössä opettajan työ nähdään yksilökeskeisenä (Karikoski, 2008, s. 34; Forss-Pennanen, 2006, s. 76; Rantavuori, 2019, s. 55), mikä tulee ilmi myös Luukkaisen mukaan, johon Lakkala ja kollegat viittaavat (Lakkala ym., 2014, s. 105). Tämä johtaa siihen, että koulu nähdään muusta yhteiskunnasta eristäytyneenä toimintaympäristönä (Karikoski, 2008, s. 34), vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan ilmi koulun tehtävästä edistää kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen (2014, s. 18).

Lähtökohtaisesti *lapsikäsitteen* erilaisuus vaikuttaa myös toimintakulttuurien erilaisuuteen. Lapsikäsitteä voidaan muodostaa esimerkiksi sen suhteen, miten lapsen asema suhteessa aikuiseen nähdään. (Karikoski, 2008, s. 36.) Karikosken tutkimuksessa esikoulun toimintakulttuuriin yhdistettiin kokonaisvaltainen lapsikäsite, kun taas koulun toimintakulttuurin näkökulma lapsesta oli kapeampi. Yksinkertaistaen esiopetuksessa korostetaan lapsen sosiaalista kasvua ja kehitystä, kun koulun puolella tavoitellaan kognitiivista, tavoitteellista oppimista.

Koulussa lapsi nähdään arvioinnin kohteena ja oppijana, kun esiopetuksessa lapsikäsitukseen sisältyy oppijan ohella myös leikkivä, itsenäistyvä lapsi. (Karikoski, 2008, s. 89–90.)

Seuraavaksi vertailun kohteena on *kasvatus- ja opetustoiminta*, johon viitataan myös pedagogisen toiminnan käsitteellä. Pedagogisen toiminnan erilaisuutta aiheuttavat muun muassa edellä avatun lapsikäsitteen eroavaisuudet, opettajien erilainen koulutus sekä esiopetuksen ja koulun toisistaan poikkeava yhteiskunnallinen asema. Esiopetuksessa opetus on integroitua, jolloin eri sisältöalueita yhdistetään toisiinsa ja työskentely tapahtuu esimerkiksi projektiluontoisesti. (Karikoski, 2008, s. 39–40.) Oppiminen tapahtuu leikin avulla ja toiminta on joustavampaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30; Karikoski, 2008, s. 44). Toiminnan joustavuus tarkoittaa sitä, että oppimiskokonaisuuksien kestoon ja toteutustapaan vaikuttavat esimerkiksi aihepiiri, jota oppimiskokonaisuus koskee sekä erilaiset muuttuvat tilanteet, jotka esiopetuksen arjessa otetaan huomioon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30). Peruskoulussa opetus on enemmän oppiainekeksistä (Forss-Pennanen, 2006, s. 75; Karikoski, 2008, s. 40) ja opetus on opettajajohtoista (Rantavuori, 2019, s. 56; Karikoski, 2008, s. 40), jolloin luonnollisesti korostuu opettajan asema ”tiedonsiirtäjänä” (Karikoski, 2008, s. 40). Perusopetuksen joustavuutta vaikeuttaa osaltaan perusopetuslaista nouseva edellytys oppiaineiden tuntijakoon (Perusopetuslaki 1998/628 14 §).

Toiseksi viimeinen vertailu kohdistuu *opettajan roolin* tarkasteluun esi- ja perusopetuksessa. Esiopettajan rooli nähdään toisaalta sananmukaisesti opettajana, mutta toisaalta esiopettaja toimii kasvattajana yhdessä vanhempien kanssa (Karikoski, 2008, s. 90). Näkemys kasvattajana toimimisesta nousee esille myös Karilan ja Nummenmaan tutkimuksesta, jossa päiväkodin työntekijät kuvailivat itseään kasvun tukijoiksi ja hoivaajiksi (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 73). Esiopetuksen luonne antaa opettajalle mahdollisuuden toimia intensiivisesti yhdessä lapsen kanssa, kun koulussa opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan kuvata pedagogisena vuorovaikutuksena, jolloin esimerkiksi opettajan suhtautuminen lapsen itseohjautuvuuteen muuttuu (Pyhälä, Soini, Pietarinen & Havu-Nuutinen, 2010, s. 194). Luokanopettajan rooli nähdäänkin enemmän auktoriteetin näkökulmasta. Luokanopettaja on henkilö, jota pitää totella ja hänen käskyjensä mukaan pitää toimia. Toisaalta Karikosken tutkimuksessa haastateltavat huoltajat tekivät eroa ensimmäisen luokan opettajan ja myöhempien vuosiluokkien opettajien välille. Ensimmäisen luokan opettajassa nähtiin enemmän yhtymäkohtia esiopettajaan, jolloin luokanopettaja nähtiin auktoriteetin ohella lämpimänä kasvattajana, jonka kanssa huoltajat kokivat voivansa tehdä yhteistyötä. (Karikoski, 2008, s. 90–91.) Tarkastellessa luokanopettajuutta



2010-luvulla, huomioon tuleekin ottaa, että lämpimällä opettaja-oppilas -suhteella on merkitystä esimerkiksi oppilaan kouluun sitoutumiseen (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Putonen & Lerkkanen, 2016, s. 117).

Viimeisenä vertailua tehdään *yhteistyön* näkökulmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä ja sitä, että heidän kanssaan käytäville keskusteluille varataan riittävästi aikaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 46). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö nostetaan esille muun muassa niin, että yhteistyön onnistumisen edellytyksenä on henkilökohtainen vuorovaikutus huoltajien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 35). Vaikka molemmissa opetussuunnitelmissa nostetaan esille huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, todellisuudessa Karikosken tutkimuksen mukaan kouluun siirtyessä yhteistyö kotien kanssa väheni, verrattuna esiopetuksessa tapahtuvaan säännölliseen yhteistyöhön (Karikoski, 2008, s. 96). Osaltaan esiopetuksessa kynnystä huoltajien kanssa tehtävälle yhteistyölle madaltaa se, että huoltajat ja opettajat tapaavat toisiaan pääsääntöisesti päivittäin lasten tuontia- ja hakutilanteissa (Karikoski, 2008, s. 49; Pyhältö ym., 2010, s. 191; Karila, Lipponen & Pyhältö, 2013, s. 53).

Tähän mennessä vertailussa on korostettu esikoulun ja koulun eroavaisuuksia. Huomioon tulee kuitenkin ottaa myös se, että esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit ovat muuttuneet niistä ajoista, jolloin Karikoski on väitöskirjatutkimuksensa tehnyt. Viime vuosien aikana esiopetus ja perusopetus ovat lähentyneet ja yhtenäistyneet jo siitä lähtökohdasta, että esiopetus muuttui perusopetuksen tavoin velvoittavaksi vuonna 2015 (Perusopetuslaki 2014/1040 26 a §). Pedagogisessa toiminnassa on tapahtunut lähentymistä, kun ilmiöpohjainen opetus on lisääntynyt koulussa. Tällöin opetus on lähempänä esiopetuksen eheytettyä toimintakulttuuria, ja perusopetuksen oppiainekohtainen opetus on vähentynyt (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 31).

Perusopetuksen eheytetyn opetuksen tavoitteena on ymmärtää opittujen asioiden välinen suhde ja niiden keskinäiset riippuvuussuhteet sekä kokonaisuuksien hahmottaminen vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Tämä eri oppiaineita yhdistelevä, tutkiva työskentely mahdollistetaan järjestämällä vähintään kerran lukuvuodessa monialainen oppimiskokonaisuus. Tälle monialaiselle oppimiskokonaisuudelle määritellään omat tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 31.) Toisesta näkökulmasta pedagoginen toiminta esi- ja perusopetuksessa on yhtenäistynyt niin, että vaikka esiopetuksessa edelleen

korostuu lapsikeskeisyys, on esiopetuksessa nähtävissä oppiainekeskeisyyden lisääntymistä (Forss-Pennanen, 2006, s. 75), kuten matematiikan ja äidinkielen opetuksen pitäminen tärkeänä osana esiopetusta (Karikoski, 2008, s. 42). Oppiainekeskeyttä on havaittavissa myös enemmän niissä esiopetusryhmissä, joiden toiminta on osa koulun toimintaa (Hellström, 2008, s. 66; Pyhältö ym., 2010, s. 190). Tällöin esiopettajana toimii useimmin luokanopettaja kuin varhaiskasvatuksen opettaja, minkä lisäksi opiskelutilat vaikuttavat osaltaan opetuksen järjestämiseen (Pyhältö ym., 2010, s. 190).

Nivelvaiheen tavoitteena on olla mahdollisimman joustava ja siirtymä esiopetuksesta perusopetukseen ehyt jatkumo. Toimintakulttuurien erilaisuus aiheuttaa kuitenkin haasteita näiden tavoitteiden toteutumiseen. (Karikoski & Tiilikka, 2012, s. 89.) Esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureja voitaisiin kuitenkin tuoda lähemmäs toisiaan esimerkiksi yhteisellä opetussuunnitelmatyöllä sekä vahvemmallalla moniammatillisella yhteistyöllä (OECD, 2017, s. 258). Moniammatillista yhteistyötä avataan tarkemmin luvussa 3.

### **2.3 Nivelvaiheelle asetetut tavoitteet**

Tässä pro gradu -tutkielmassa nivelvaiheella tarkoitetaan tapahtumaa, jolloin lapsi siirtyy esi-koulusta peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Synonyyminä nivelvaiheelle tutkielmassa käytetään siirtymävaiheen käsitettä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet pitää tärkeänä sitä, että esiopetus ja perusopetus muodostavat lasten oppimisen ja kasvun näkökulmasta eheän kokonaisuuden (2014, s. 14). Määttä ja Rantala nostavat yhdeksi varhaiskasvatuksen tärkeäksi tehtäväksi yhteydenpidon kouluun sekä lapsen tukemisen siirtymävaiheessa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (Määttä & Rantala, 2016, s. 84). Tämä voidaan nähdä erityisesti esiopetuksen vastuualueena, kun ajatellaan varhaiskasvatusta kokonaisuutena.

Jotta eheän kokonaisuuden rakentaminen esiopetuksesta perusopetukseen on mahdollista, on tärkeää, että opettajilla on laaja käsitys oppimisen eri vaiheista ja käytännöistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esiopettajilla on käsitys, miten lapsen oppiminen kehittyy kouluiässä ja luokanopettajilla on ymmärrys siitä, millaisen oppimisen polun lapsi on jo kulkenut varhaiskasvatuksessa ja siihen kuuluvassa esiopetuksessa. OECD:n varhaiskasvatuksen siirtymiä esi- ja perusopetukseen koskevassa raportissa kuitenkin nostetaan esille se, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajilla on vähän pedagogista ymmärrystä toistensa työnkuvasta (OECD, 2017, s. 177). Tämä epätietoisuus

työn- ja toiminnan sisällöistä voi aiheuttaa ristiriitoja opettajien välille (Forss-Pennanen, 2006, s. 15).

Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tähän on kuitenkin pyritty kiinnittämään huomiota. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille sen tärkeys, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstölle mahdollistetaan tutustuminen käytännössä toistensa toimintaan ja oppimisympäristöihin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 24). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sama asia on ilmaistu niin, että opetuksen järjestäjän vastuulla on esiopetuksen ja perusopetuksen opetuksen yhtenäisyys (2014, s. 26). Tämä voidaan tulkita niin, että opetuksen yhtenäisyys toteutuu, kun molemmilla tahoilla on ymmärrystä toistensa opetuskäytännöistä ja niitä on yhtenäistetty. Tämä edellyttää yhteistyön kehittämistä, jolloin helpottuu myös tiedon välittäminen koskien lapsen oppimista. (Karila ym., 2013, s. 54.)

Päätavoitteena on aina se, että lapsen siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen on joustava ja että tämä siirtymä tapahtuu aina lapsen henkilökohtaiset tarpeet huomioiden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14). OECD:n raportissa kerrotaan, että siirtymien kehittämisen esteenä on koulujärjestelmän jäykkyys, mitä tulee esimerkiksi erilaisten käytäntöjen joustavuuteen. Tämän takia myös opettajien oman työn kriittinen reflektointi siirtymien joustavuuden näkökulmasta on vaikeaa. (OECD, 2017, s. 177.) Siirtymävaiheessa arvioidaan yleensä lapsen koulukypsyyttä, koska suomalaisessa koulujärjestelmässä ajatus siitä, että puhuttaisiin koulun ”lapsivalmiudesta”, lapsen kouluvalmiuden sijasta, on uusi (OECD, 2017, s. 177; Soini ym., 2013, s. 11).

Kouluun siirtymisen vaihe nähdään koko ikäluokkaa koskevana asiana, johon tulisi tarjota yhteiskunnalliselta tasolta tukea. Tällöin nivelvaiheen tukemisella voidaan ennaltaehkäistä mahdollisia myöhempiä ongelmia koulunkäynnissä ja seuraavissa siirtymävaiheissa. Kun lapsi saa jo nuorena myönteisiä kokemuksia uudesta tilanteesta selviytymiseen, tukee tämä kokemus myöhempiä siirtymävaiheita elämässä ja hänellä on työkaluja siirtymätilanteista selviämiseen. (Ahtola, 2016, s. 171–172.) Kokemusta myönteisestä siirtymästä edesauttaa lapsen osallisuus nivelvaiheessa. Osallisuuden avulla lapsi rakentaa käsitystä siitä, kuka hän on ja kuka hän on suhteessa toisiin. Samassa yhteydessä muodostuu näkemys itsestä toimijana, kenellä on oikeuksia sekä velvollisuuksia. (Karila ym., 2013, s. 53.) Onnistuneella siirtymävaiheella voidaan

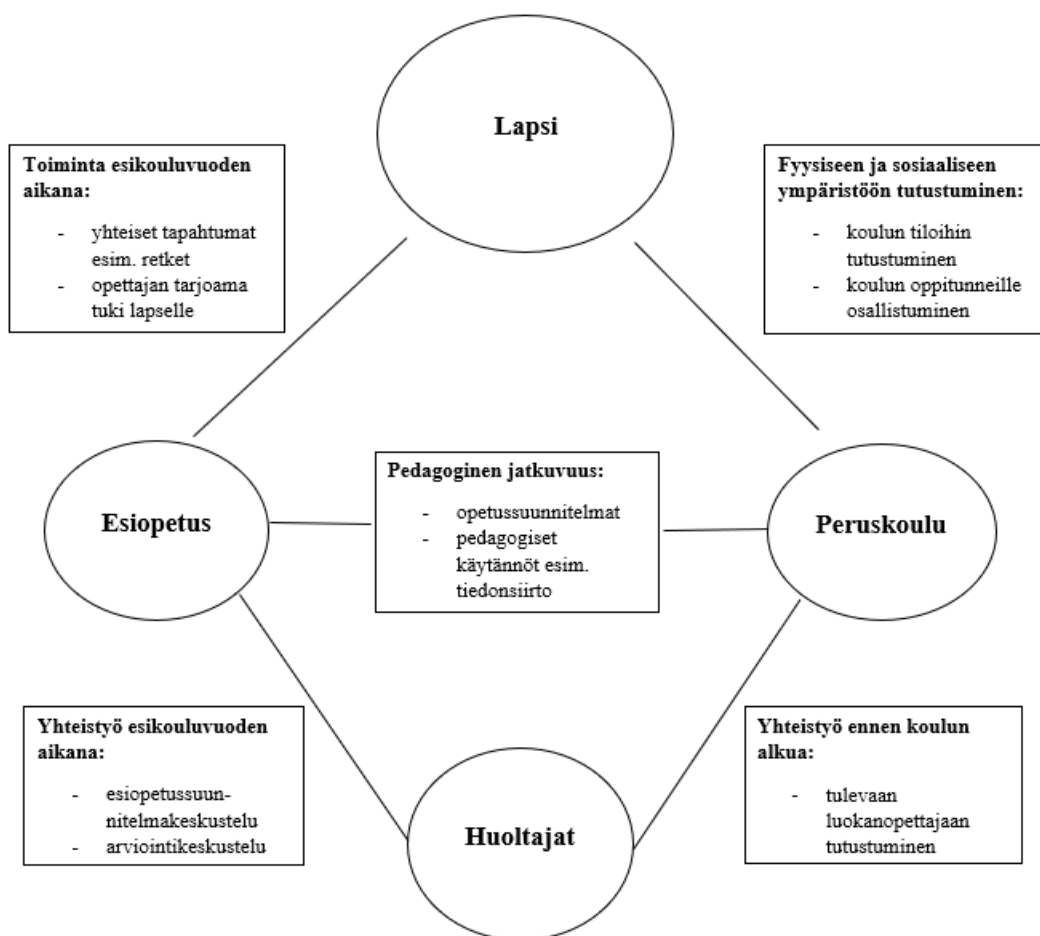
nähdä myös korkeampia yhteiskunnallisia vaikutuksia. Tulevaisuudessa muutoksiin sopeutuminen ja niistä selviytyminen nähdään todennäköisesti yhä tärkeämpänä kuin nykyään. (Ahtola, 2016, s. 171–172.)

Ahtola laajentaa nivelvaihetta tukevan esiopetuksen ja peruskoulun välisen yhteistyön neljään tavoitteeseen. Kun nämä tavoitteet toteutuvat, siirtymä esiopetuksesta peruskouluun on lapselle toivottavasti joustavampi. Näistä tavoitteista ensimmäinen on esikoululaisten tutustuminen sekä fyysisesti kouluympäristöön, että koulussa toimiviin ihmisiin, eli sosiaaliseen ympäristöön. Kun tutustumista näihin kahteen ympäristöön tapahtuu koko esikouluvuoden ajan säännöllisesti, tulee tuleville koululaisille tutuksi koulun tilat sekä siellä työskentelevät ihmiset. Esioppilaat voivat esimerkiksi osallistua luokanopettajan pitämille oppitunneille. Toinen tavoite, jonka Ahtola nostaa esiin on se, että koulun ja kodin välillä olisi yhteistyötä jo esikouluvuoden keväällä. Tämän tavoitteen ongelma on kuitenkin se, että tuleva luokkakako ja tuleva ensimmäisen luokan opettajat saatetaan valita vasta kesällä tai syksyllä, jolloin perheillä ei ole vielä keväällä käsitystä siitä, kuka heidän lapsensa opettajaksi tulee. (Ahtola, 2016, s. 176.)

Kolmanneksi tavoitteeksi, ja tämän tutkielman kannalta olennaisimmaksi tavoitteeksi, Ahtola nostaa esiopetuksen ja koulun henkilöstön välisen yhteistyön. Yhteistyön tekemiseen kuuluu käytännön suunnittelutyö ja mahdollisesti opetussuunnitelmatyön tekemistä yhdessä. Tähän yhteistyömuotoon kuuluu myös se, että opettajat avartavat tietoisuutta siitä, mitä toisen työssä tehdään tai on tehty. Esiopetuksen ja koulun tavoitteiden ei tule olla samat, mutta samassa linjassa toistensa kanssa. (Ahtola, 2016, s. 176–177.) Tällöin luokanopettajalle avautuu käsitys siitä, mitä esiopetusvuotena lapset ovat kokeneet ja harjoitelleet. Toisaalta esiopettaja ymmärtää, mitä tulevilta koululaisilta odotetaan ensimmäiselle luokalle tullessa.

Viimeinen, neljäs tavoite, on riittävä tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä. Tämä on yhteistyömuoto, joka usein nostetaan esiin puhuttaessa esiopetuksen ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tiedonsiirtoa tehdään muun muassa sen vuoksi, että mahdollisia tukitoimia voidaan suunnitella varhaisessa vaiheessa ja tulevia luokkaryhmiä voidaan muodostaa helpommin. (Ahtola, 2016, s. 177.) Luokkien muodostamisessa tulisikin ottaa huomioon, että vertaisryhmän tuella on todettu olevan vaikutusta siirtymän joustavuuteen. Niiden lasten suhtautuminen kouluun on positiivisempi, joilla on enemmän ystäviä. (Soini ym., 2013, s. 7.) Yhteenvetona todettakoon, että kaksi viimeisintä tavoitetta ovat esimerkkejä pedagogisista prosesseista, joita toteuttamalla edesautetaan lapsen kiinnittymistä uuteen kasvatusympäristöön (Soini ym., 2013, s. 9).

Alla olevassa kuviossa tuodaan esille nivelvaiheeseen osallistuvat toimijat ja heidän välisensä suhteet. Kuvion pohjana/innoittajana toimii OECD:n raportissa esitetty kuvio niistä monista tekijöistä ja yhteyksistä, jotka ovat vaikuttavat siirtymässä esiopetuksesta peruskouluun. Omaan mukaelmaani olen lisännyt tekijöitä, jotka nousivat esiin muusta kirjallisuudesta ja jotka on esitelty tässä luvussa, kuten edellä mainitut yhteistyön tavoitteet.



Kuvio 1. Nivelvaiheeseen vaikuttavat tekijät ja niiden yhteydet (ks. OECD, 2017)

Seuraavaksi haluan nostaa joitain havaintoja esiin yllä olevasta kuviosta. OECD:n kuviossa on nostettu esiopetuksen ja peruskoulun yhteistyön pedagogiseen jatkuvuuteen vaikuttavia tekijöitä, joista yksi on opetussuunnitelmat (OECD, 2017, s. 258). Tämä on myös asia, joka näkyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen mukaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja

perusopetuksen laatua kehitetään sillä, että opetussuunnitelmat laaditaan edellä mainittujen tahojen henkilöstön yhteistyöllä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 24). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita, että opetussuunnitelmat tulisi laatia yhteistyössä, mutta esiin nostetaan tarve ohjaavien asiakirjojen molemminpuolisesta tuntemisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 98).

OECD:n kuviossa on mainittu myös tahot, jotka ovat vastuussa esiopetuksen ja perusopetuksen järjestämisestä. Suomessa kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta ja perusopetusta sen alueella asuville lapsille (Perusopetuslaki 1998/628 4 §). Opetuksen järjestäjän vastuulla ovat muun muassa ryhmäkoot, työolosuhteet sekä suhdeluvut, jotka Suomessa ovat riippuvaisia lapsen iästä sekä siitä, kuinka monta tuntia päivässä varhaiskasvatukseen osallistutaan (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 2018/753 1 §).

Huolimatta siitä, että tutkielma keskittyy opettajien väliseen yhteistyöhön nivelvaiheessa, ei pidä täysin sivuuttaa kodin ja huoltajien tärkeää roolia sujuvassa siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen. Koulun ja kodin yhteistyöllä voidaan muun muassa vahvistaa lapsen autonomian tunnetta. Kodin ja koulun vuorovaikutuksella pyritään tukemaan perhettä tilan antamiseen itsenäisyyttä rakentavalle lapselle. (Soini ym., 2013, s. 8.) Edellä mainitun lisäksi OECD:n raportti nostaa esiin, että kun lasten oppimismahdollisuuksia kehitetään yhdessä kotien kanssa kunnioittavassa ja luottavaisessa yhteistyössä, edesauttaa tämä joustavaa siirtymää. Samassa kuitenkin todetaan, että huoltajien osallistumista siirtymävaiheen yhteistyöhön vähentää muun muassa se, ettei tieto nivelvaiheen tärkeydestä saavuta kaikkia perheitä. (OECD, 2017, s. 258.)

Tämän vuoksi, yleisesti tulisi kehittää niitä toimia, joiden avulla perheitä saataisiin paremmin osallistumaan yhteistyön tekemiseen ja esiopetuksen sekä koulujen tulisi pyrkiä tavoittamaan erityisesti vähäosaisemmista taustoista tulevia perheitä. Tällä hetkellä yhteistyö on vahvempaa esiopetuksen ja kotien välillä, kuin koulun ja kodin välillä. (OECD, 2017, s. 258.) Edellä mainittu johtuu siitä, että esiopetuksen henkilöstön ja vanhempien välillä on tapaamisia ja päivittäisiä keskusteluja esimerkiksi lapsen tuonti- ja hakutilanteiden yhteydessä. Koulun ja kodin välinen yhteistyö muuttuu harvemmaksi koulunaloittamisen jälkeen ja se liittyy yleensä lapsen kouluoppimiseen. (Karikoski & Tiilikka, 2012, s. 90; Karila ym., 2013, s. 53.)

Onnistunut siirtymä tuottaa positiivisia tuloksia, kuten koettua hyvinvointia ja akateemista menestystä. Ahtolan ja kollegoiden tutkimus osoitti, että monipuolinen ja runsas yhteistyö esiopetuksen ja koulun välillä kehitti oppilaiden akateemisia taitoja (Ahtola ym., 2011, s. 300). Lapsen

ohitettua nivelvaiheen voidaan sen onnistumista tutkia eri näkökulmista. Soini ja kollegat viittaavat artikkelissaan näihin eri näkökulman omaaviin tutkimuksiin. Lähtökohtana siirtymän onnistumisen määrittämiselle on se, minkä suhteen siirtymää tarkastellaan eli mikä siirtymän jälkeen muuttuu. Siirtymää voidaan arvioida suhteessa lapsen toimintaan, kuten hänen sopeutumisensa uuteen ympäristöön tai oppimistuloksiin ja miten nämä mahdollistetaan. Kiinnittyminen uuteen kasvatusyhteisöön rakentuu osallisuudelle, kuulumiselle, pystyvyydelle, pätevyydelle ja itsenäisyydelle. Kasvatusyhteisön tulisikin mahdollistaa näiden osa-alueiden rakentaminen. Toinen arviointilähtökohta on siirtymäprosessin arviointi, jossa voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten lapsen aktiivisuutta tuetaan hänen sopeutumisprosessinsa aikana. Arvioinnissa on tärkeää, että lapsen näkökulma otetaan huomioon. (Soini ym., 2013, s. 6, s. 9.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että loppujen lopuksi tärkeintä ei ole se, miten yhteistyötä tehdään tai minkälaisen suunnitelmien pohjalta. Kaiken yhteistyön lähtökohtana, kun kuitenkin on ihmiset, jotka yhteistyötä tekevät sekä heidän välisensä henkilökohtaiset suhteet ja luottamus toisiinsa. Yhteistyötä pystytään kehittämään ja ylläpitämään parhaiten silloin, kun yhteistyö on pitkäkestoista ja pysyvää. Todellisuus kuitenkin saattaa olla se, että työyhteisöissä ihmiset vaihtuvat usein ja pitkäkestoinen yhteistyö ei toteudu samojen työntekijöiden välillä. Kuten Ahtola toteaa: ”Yhteistyötä tekevät kuitenkin ihmiset, eivät tekstit.” (Ahtola, 2016, s. 177.)

### **3 Moniammatillinen yhteistyö**

Tutkielmani perustuu sen yhteistyön tutkimiselle, mitä esiopettajat ja luokanopettajat tekevät nivelvaiheessa, lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Tässä luvussa avaan moniammatillisen yhteistyön käsitettä yleisellä työn järjestämisen tasolla sekä sitä, mitä moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa käytännössä esiopettajien ja luokanopettajien välisessä toiminnassa.

#### **3.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä**

Tutkielmassa käytän moniammatillisen yhteistyön käsitettä kuvaamaan yhteistyötä, joka tapahtuu kahden eri ammattiryhmän edustajien välillä. Toisin sanoen käsitteellä tarkoitetaan ammattien välistä työskentelyä. Työskentely tapahtuu saman, yhteisen tehtävän suorittamiseksi ja työskentelyssä yhdistellään eri tietoja, toimintaa ja näkökulmia. (Isoherranen, 2008, s. 33; Kyyri, 2007, s. 113.) Yleisesti tarkasteltuna moniammatillisuuden käsite on epämääräinen ja monimerkityksellinen (Isoherranen, 2008, s. 33; Isoherranen, 2012, s. 11). Moniammatillisuus -käsitteen sisälle voidaan nimittäin lukea monenlaisia yhteistyömuotoja. Kun yhteistyötä tehdään moniammatillisesti, on sen tekemisessä mukana useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia. (Isoherranen, 2008, s. 33.)

Moniammatillista yhteistyötä voi tapahtua niin organisaation sisällä kuin eri organisaatioiden välillä (Pärnä, 2012, s. 49). Lainsäädäntö käyttää kyseisestä asiasta sekä nimitystä monialainen yhteistyö (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 7§), että moniammatillinen yhteistyö (Perusopetuslaki 1998/628). Niskala ja Pulju esittävät kritiikkiä moniammatillisuuden käsitettä kohtaan. He tuovat esille käsitteen vanhanaikaisuuden, koska se esimerkiksi sulkee pois eri asiantuntijuuksien olemassaolon. Niskalan ja Puljun mukaan moniammatillista yhteistyötä kuvaavat paremmin jaetun toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteet. Nämä molemmat rakentuvat sosiaalisesti sekä yhteisöllisesti ja perustuvat laadukkaisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Niskala & Pulju, 2014, s. 58–59.)

Moniammatillisuudessa eri ammattiryhmien tietoja ja taitoja sovitetaan yhteen yhteistoiminnassa, johon kaikki osapuolet sitoutuvat (Pärnä, 2012, s. 50). Moniammatillista yhteistyötä tehdessä on määriteltävä tavoitteet yhteiselle työskentelylle ja työnjako (Lakkala ym., 2014, s. 104). Moniammatillinen yhteistyö voidaan käynnistää edellä mainittujen hahmottamisella, jolloin kaikille osapuolille selventyy miksi, miten ja kenen hyväksi yhteistyötä tehdään. Tällöin työskentelystä tulee tavoitteellista ja suunnitelmallista (Pärnä, 2012, s. 50).



Vaikka yhteistyötä tehdään lähtökohtaisesti lasten hyväksi, moniammatillinen yhteistyö voi myös muokata ammatillista identiteettiä ja näin myös yhteistyötä tekevät ammattilaiset oppivat uutta (Lakkala ym., 2014, s. 104). Moniammatillisen yhteistyön ansiosta saavutetaan tuloksia, joita ei voida saavuttaa yksintyöskentelyssä (Bronstein, 2002, s. 114). Yhteistyön ansiosta voidaan myös saavuttaa enemmän kuin tilanteessa, jossa työskennellään itsenäisesti jonkin tavoitteen saavuttamiseksi (Green & Johnson, 2015, s. 1). Moniammatillisessa yhteistyössä saadaan laajemmin käyttöön jokaisen työntekijän asiantuntemus, jolloin voidaan toteuttaa asioita, joita ei välttämättä voida toteuttaa ilman yhteistyön tarjoamia mahdollisuuksia (Bronstein, 2002, s. 114).

Yhteistyön tavoite koskettaa kaikkia yhteistyöhön osallistuvia, joten heidän tulisi ajatella tavoitetta yhteisesti saavutettavaksi asiaksi. Näin ollen moniammatillisessa yhteistyössä vastuu tulee jakaa kaikkien sitä toteuttavien kesken. Jotta yhteistyöhön osallistuvat sitoutetaan yhteisen tavoitteen jakamiseen, tulee jokaisen ottaa vastuuta omalta osaltaan tavoitteesta ja sen saavuttamisesta sekä mahdollisesta epäonnistumisesta. Yhteistyön toteutumista tulisi myös reflektoida yhteistyötä toteuttavien kesken, keskustelemalla yhteistyöprosessista ja yhteistyötä toteuttavien henkilöiden välisistä suhteista vahvistaakseen näitä suhteita sekä yhteistyön vaikuttavuutta. (Bronstein, 2002, s. 114.)

Aina yhteistyö ei kuitenkaan ole ongelmaton, vaan esimerkiksi kommunikaation haasteet ja yhteistyötä tekevien ammattilaisten erilaisuus voivat vaikeuttaa yhdessä toimimista (Kykyri, 2007, s. 115). Ristiriidat voivat haastavuuksistaan huolimatta opettaa ja auttaa rakentamaan vuorovaikutuksellista suhdetta yhteistyötä tekevien välille (Lakkala ym., 2014, s. 104; Rantavuori, Karila & Kupila, 2019, s. 260). Erilaiset konfliktit kuuluvat yhteistyön tekemiseen (Lakkala ym., 2014, s. 121) ja yhteistyön muotoutumiselle tuleekin antaa aikaa (Lakkala ym., 2014, s. 121; Rantavuori ym., 2019, s. 250). Riittävä aika yhteistyön kehittymiselle mahdollistuu silloin, kun moniammatillista yhteistyötä toteutetaan koko lukuvuoden ajan, eikä yhteistyö rajoitu vain loppukevään tiedonsiirtokeskusteluihin.

Karila ja Nummenmaa jakavat moniammatillisuuden sisäiseen ja ulkoiseen moniammatillisuuteen. Sisäisessä moniammatillisuudessa eri koulutustaustoista tulevat työntekijät tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön, jolloin luodaan uudenlaista osaamista. Koska moniammatillisuutta tarkastellaan tässä tutkielmassa esiopetuksen ja koulun välillä voidaan ulkoinen moniammatillisuus ymmärtää tässä tapauksessa kyseisten toimijoiden väliseksi toiminnaksi. Toisin sanoen kahden eri ammattiryhmän väliseksi toiminnaksi. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 146–147.)

Sisäisessä ja ulkoisessa moniammatillisuudessa on monia samankaltaisuuksia. Tärkeää on, että yhteistyötä tekevien opettajien osaaminen tehdään näkyväksi. Myös laajemman moniammatillisuuden toteuttamisen lähtökohtana pidetään oman osaamisen ja asiantuntijuuden tiedostamista. Ulkoista moniammatillisuutta voidaan toteuttaa laajemmin kehittämällä toimintaa, toimintamalleja, suunnittelua ja osaamisen kokonaisvaltaista käyttöönottoa. Moniammatillisuutta osaamista syntyy, kun yhteistyötä tekevillä on muun muassa jaettu käsitys perustehtävistä, joita ollaan toteuttamassa sekä yhteissuunnittelua. Moniammatillinen yhteistyö on hedelmällistä, kun moninaista osaamista arvostetaan ja turhat revirikamppailut jätetään taka-alalle. Kun yhteistyötä tekevillä on monipuolista erityisosaamista, tekee tämä myös yhteisestä osaamisesta laadukkaampaa. (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 146–147, s. 149–150.)

Tässä yhteydessä on hyvä pohtia sitä, mitä esimerkiksi yhteissuunnittelulla käytännössä tarkoitetaan. Rantavuoren, Kupilan ja Karilan tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka opettajat tapasivat toisiaan säännöllisesti, pedagogisia käytäntöjä ei suunniteltu yhdessä, vaan yhteiset tapaamiset käytettiin työnjakoon. Tämän työnjaon jälkeen jokainen yhteistyöhön osallistunut suunnitteli itsenäisesti omaa toimintaansa. Yhteisissä tapaamisissa ei myöskään rakennettu yhteistä käsitystä lapsista tai heidän oppimisestaan, eikä suunniteltu siirtymävaiheen käytäntöjä, vaan nekin jäivät jokaisen itse suunniteltavaksi. (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017, s. 239–240.)

Kuten todettu, moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan yhteistyönä, joka tapahtuu esiopettajien ja luokanopettajien välillä. Yhteistyötä tekevien tulisi määrittää yhteistyölle yhteinen tavoite, sitoutua yhteistyön tekemiseen ja kantaa yhdessä vastuu, jotta asetettu tavoite saavutetaan (Green & Johnson, 2015, s. 1). Yhteistyö perustuu tässä tilanteessa lapsen tarpeisiin ja rakentuu aina lapsen edun mukaisesti. Moniammatillista yhteistyötä tehdään ensisijaisesti sen vuoksi, että nivelvaiheesta saadaan luotua lapselle mahdollisimman joustava. Yleisesti moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tilannetta/tapahtumaa, jossa eri ammattialoja edustavat ihmiset työskentelevät saman tehtävän parissa ja tuovat tilanteeseen oman ammattialan osaamista ja näkemystä. Käytännössä moniammatillinen yhteistyö voi toteutua monin eri tavoin, aina organisoiduista tilaisuuksista vapaamuotoisempiin tapaamisiin. (Kykyri, 2007, s. 113, s. 115.)

### **3.2 Moniammatillinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen kontekstissa**

Toisen maailmansodan jälkeen päivähoitojärjestelmää alettiin kehittämään ja päiväkoteja pidettiin eräänä lastensuojelun muotona. Päiväkodit nimittäin tarjosivat virikkeitä, joita kodeissa ei välttämättä ollut saatavilla. Seuraava ongelma ilmeni kuitenkin siinä vaiheessa, kun lapset

siirtyivät päiväkodista kouluun. Kasvattajien keskuudessa heräsi niitä lapsia kohtaan huoli, joiden todettiin olevan vielä kypsymättömiä kouluun. Näiden lasten kohtalona oli heti luokalle jääminen ja tältä pettymyksen tunteelta kyseiset lapset haluttiin säästää. Toimivaksi ratkaisuksi nähtiin koulun ja päiväkodin tiiviimpi yhteistyö, jotta pystyttäisiin ennalta ehkäisemään edellä mainittuja tilanteita. Kyseiset tilanteet nähtiin koulun, päiväkodin ja kodin yhteisinä kysymyksinä, joihin ratkaisutkin olisi etsittävä yhteistyössä. (Virtanen, 2009, s. 43–44.)

Voidaan todeta, että esikoulun (aiemmin päiväkodin) ja koulun väliseen yhteistyöhön on kannustettu ja sitä on tuotu julkisessa keskustelussa esille jo varhaisessa vaiheessa ottaen huomioon päiväkotien yleistymisen ja koko päivähoitojärjestelmän muotoutumisen. Tämän voidaan nähdä alkaneen toisen maailmansodan jälkeen, jolloin esimerkiksi laadittiin sosiaaliministeriön esityksestä lausunto, jossa ehdotettiin päivähoitotoiminnan laajentamista ja henkilökunnan koulutuksen lisäämistä (Virtanen, 2009, s. 45–46). Yhteistyön ensisijaisena tavoitteena tuolloin oli rakentaa yhteistä käsitystä siitä, milloin lapsi olisi valmis siirtymään päiväkodista tai esiopetuksesta kouluun (Kopisto ym., 2011, s. 10). Nykyään moniammatillinen yhteistyö nähdään opetuslalla merkittävänä työn järjestämisen ja tekemisen muotona (Kykyri, 2007, s. 115) ja yhteistyön keskeisin tavoite on yhtenäisen oppimispolun varmistaminen, jotta siirtymä varhaiskasvatuksesta peruskouluun olisi mahdollisimman mutkaton. Nivelvaiheen yhteistyötä tehdään kaikissa päiväkodeissa ja peruskouluissa näiden kyseisten toimijoiden välillä. Yhteistyöllä on monia erilaisia ilmenemismuotoja, mutta tärkeää on se, että varhaiskasvatuksesta siirtyy peruskouluun tieto lapsen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Kopisto ym., 2011, s. 10.)

Ahtolan mukaan esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen aktiivinen yhteistyö on taloudellinen tapa varmistaa sujuva ja miellyttävä nivelvaihe, niin lapsen, perheen kuin opettajien näkökulmasta. Nivelvaiheen yhteistyössä resursseja ei tarvita kouluttautumiseen, vaan ainoa, mitä yhteistyön alkuvaiheessa tarvitaan, on suunnittelu-aika. Ahtola näkee, että nivelvaiheen yhteistyössä on kyse uudella tavalla toimimisesta. (Ahtola, 2016, s. 172.) Voidaan siis nähdä, että opettajilla on osaaminen yhteistyön tekemiseen, mutta sen valjastaminen käytäntöön vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa ja halua laajentaa sekä mahdollisesti muokata omia työskentelytapoja. Nivelvaiheen yhteistyön avulla voidaan myös välttää opetuksen päällekkäisyydeltä, kun opettajat ovat tietoisia siitä, mitä lapset jo osaavat ja näin myös vältetään koulun aloittavien lasten turhautuminen. Parhaimmassa tapauksessa suunnitelmallinen ja kaikkia osapuolia palveleva yhteistyö voidaan ”nähdä mahdollisuutena yksilö- ja yhteisötasolla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin.” (Forss-Pennanen, 2006, s. 15.) Viime kädessä opettajien välinen toimiva

kommunikaatio vaikuttaa suoraan positiivisella tavalla lapsiin ja heidän siirtymäänsä esiopetuksesta kouluun (Hopps, 2014, s. 416).

Alkuportaattien -hankkeen tutkimusaineistosta nousi esille moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen, että niin esiopettajat, luokanopettajat kuin huoltajatkin pitävät nivelvaiheen yhteistyötä tärkeänä. Sekä esiopettajat, että luokanopettajat nostivat tärkeimmäksi siirtymävaiheen käytännöksi tiedonsiirtokeskustelut tulevista koululaisista. Vähiten tärkeiksi käytännöiksi koettiin niin huoltajien kuin opettajienkin näkökulmasta opettajien välinen yhteistyö sekä opetussuunnitelmayhteistyö. Tämä tutkimustulos poikkeaa aikaisimmista tutkimuksista, koska aiemmat tutkimukset, joihin raportissa viitataan, ovat osoittaneet, että opettajien välinen yhteistyö ja opetussuunnitelmayhteistyö nostetaan tärkeimpien siirtymävaiheen käytäntöjen joukkoon. Se, ettei opettajien välistä opetussuunnitelmatyötä pidetä tärkeänä, nähdään huolestuttavana asiana, koska yhtenä tutkimustuloksena on, että opetussuunnitelmayhteistyö ennustaa parhaiten ensimmäisen luokan oppilaiden oppimista. Tuloksista voisi päätellä, ettei opettajien väliseen yhteistyöhön ja opetussuunnitelmayhteistyöhön ole tarjolla tarpeeksi aikaa, jonka vuoksi niitä ei nähdä tärkeimpinä nivelvaiheikäytäntöinä. Todellisuudessa tutkimuskunnissa, joissa Alkuportaattien -hanketta on toteutettu, ajanpuutetta tai muita hallinnollisia esteitä ei voida yhdistää nivelvaiheen yhteistyön toteuttamisen esteiksi. (Ahtola ym., 2015, s. 174, s. 176–177; Ahtola, 2016, s. 179–180.)

Rantavuori tuo esille väitöskirjatutkimuksessaan joustavassa esi- ja alkuopetuksessa käytetyn kehittämismallin, jolla esi- ja alkuopettajien yhteistyötä on lähdetty rakentamaan tavoitteellisesti. Tähän yhteistyön toteuttamiseen kuuluivat muun muassa viikoittaiset moniammatilliset suunnittelu- ja arviointitapaamiset. (Rantavuori, 2019, s. 33–35.) Tässä kyseisen väitöskirjan tutkimusaineistossa kyse on sellaisten yhteisten käytäntöjen rakentumisesta, jotka ylittävät institutionaaliset rajat. Institutionaalisten rajojen ylittämällä tarkoitetaan sellaista toimintaa, joka rikkoo instituutioiden välisten vakiintuneiden toimintatapojen kaavaa. (Karila, Kivimäki & Rantavuori, 2013, s. 27.) Esi- ja alkuopetus eroavat toisistaan instituutioina niin kulttuurisesti kuin historiallisesti (Rantavuori, 2019, s. 22).

Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa, johon Karila ja kollegat viittaavat, instituutioiden (päiväkoti ja koulu) välille muodostui uusia, yhteisiä käytänteitä. (Karila ym., 2013, s. 27.) Tutkimuksessa puhutaan esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla tai rajavyöhykkeillä työskentelystä (Rantavuori, 2019, s. 7). Tällä tarkoitetaan toimijoiden välistä ja niiden välille syntyvää toimin-

taa sekä vuorovaikutusta. Kun rajapintoja ylitetään, saattaa instituutioiden välille syntyä kulttuurista törmäystä, mutta vastineeksi tarjoutuu mahdollisuus uuden oppimiseen, luomiseen sekä jatkuvuuden rakentumiseen. Jotta yhteistyö rajapinnoilla olisi toimivaa, kaikkien yhteistyöhön osallistuvien tulisi opetella yhteistyön tekemistä ja omaksua uuden oppiminen yhdessä muiden kanssa. (Lipponen & Paananen, 2013, s. 40.)

Rajapintatoiminnan lisäksi Rantavuoren väitöstutkimuksessa siirtymävaiheen yhteistyössä pyritään ymmärtämään niitä ajattelutapoja, joita yhteistyö nostaa esiin. Tavoitteena on, että yhteistyö haastaa niin ammattilaisten kuin laajemmin instituutioiden ajattelutapoja. Tähän liitetään väitöstutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden käsite. Tiivistetysti relationaalisella asiantuntijuuden käsitteellä tarkoitetaan sitä, kuinka asiantuntijuus rakentuu ammattilaisten (tässä tapauksessa esi- ja alkuopettajien) keskinäisissä suhteissa. Yhteistyö voi siis vaikuttaa relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiseen joko edistävästi tai sitä estäväksi. Relationaalinen asiantuntijuus näkyy käytäntöjen sekä toimintakulttuurin uudelleenrakentumisessa. Tällöin ongelmia ratkotaan yhdessä ja arkisia käytäntöjä tehdään yhteisellä, uudella tavalla. (Rantavuori, 2019, s. 7, s. 17, s. 27.)

## 4 Bronfenbrennerin ekologinen- ja bioekologinen teoria

Edellä on avattu tutkielman kannalta merkittäviä käsitteitä. Teoreettista viitekehystä nivelvaiheen yhteistyön näkökulmasta vahvistaa amerikkalaisen psykologin Urie Bronfenbrennerin kehittämä ekologinen systeemiteoria. Siirtymien tarkastelu ekologisen siirtymäprosessin näkökulmasta on ollut yleisesti lähtökohtana suomalaisessa varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen tutkimuksessa (Soini ym., 2013, s. 6). Bronfenbrenner on myöhemmin uudistanut kyseistä teoriaa ja tätä uudistusta kutsutaan bioekologiseksi systeemiteoriaksi ja/tai bioekologiseksi malliksi. (Härkönen, 2008, s. 21; Karikoski, 2008, s. 24.) Bioekologisessa mallissa syvennyttään tarkastelemaan biopsykologisten piirteiden ja ajan vaikutusta yksilön kehitykseen (Karikoski, 2008, s. 24). Tässä tutkielmassa Bronfenbrennerin alkuperäiseen teoriaan vuodelta 1979 viitataan nimellä ekologinen teoria, jota avataan laajemmin seuraavaksi.

### 4.1 Ekologisen teorian systeemit

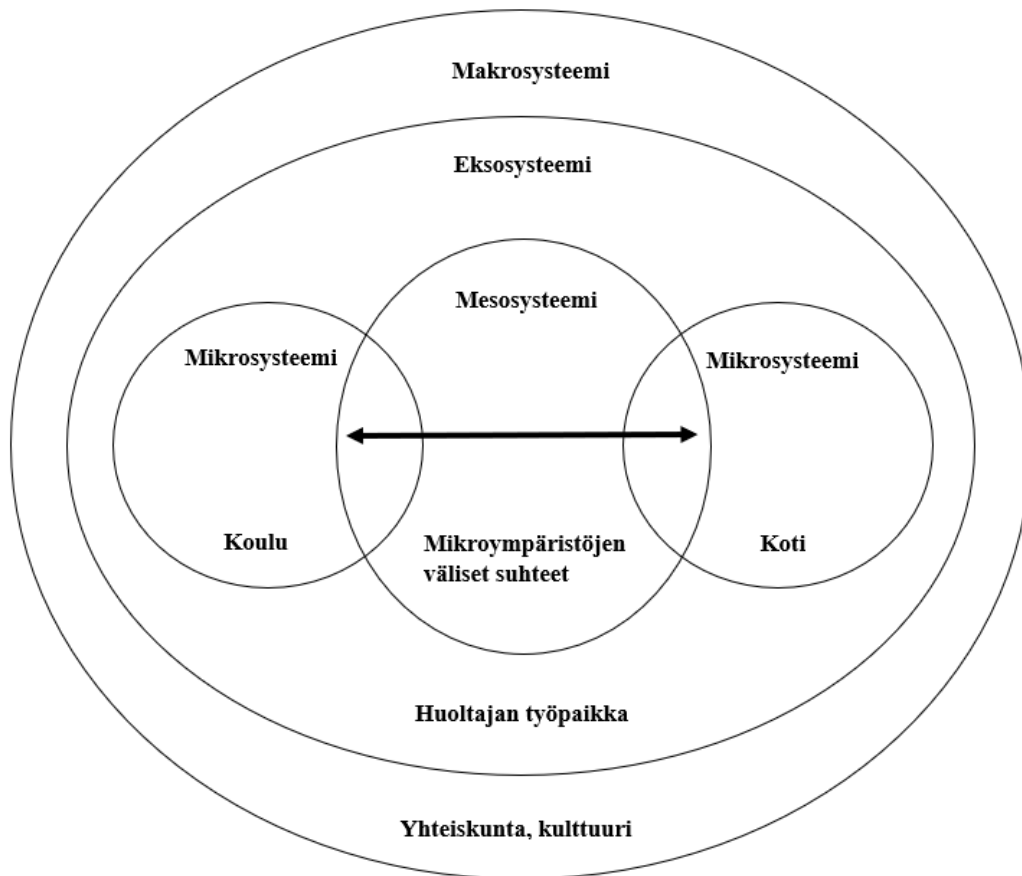
Ekologinen teoria rakentuu erilaisille systeemeille, eräänlaisille ympäristön kehille. Systeemit ovat nimeltään mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemit (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Nämä erilaajuiset kehät vaikuttavat ihmisen kehitykseen ja sosiaalistumiseen. Kehät voidaan nähdä sisäkkäisinä ja ihminen on vuorovaikutuksessa kaikkien näiden kehien kanssa. (Härkönen, 2008, s. 26.) Huomioon tulee ottaa, ettei ihminen ole vain ”tabula rasa”, tyhjä taulu, johon ympäristö yksipuolisesti vaikuttaa, vaan kyse on dynaamisesta kokonaisuudesta, missä kehittyvä yksilö aktiivisesti muokkaa ja uudelleenrakentaa sitä ympäristöä, jossa hän toimii (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Toisin sanoen vuorovaikutus, mitä tapahtuu kehittyvän yksilön ja ympäristön välillä, on molemminpuolista (Puroila & Karila, 2001, s. 207).

Kun ajatellaan ympäristön kehien olevan sisäkkäisiä, voidaan yksilö sijoittaa kehien keskikohtaan, ”napaan”. Yksilöä lähinnä oleva, sisin kehä on nimeltään mikrosysteemi. Tähän sisältyy kehittyvän ihmisen välittömät kehitysympäristöt, kuten koti ja päiväkot. (Ahtola, 2016, s. 174.) Mikrosysteemin rajana voidaan ajatella kaikki ne ympäristöt, joissa ihminen toimii aktiivisesti. Tällöin mikrosysteemiin voidaan lukea myös esimerkiksi lapsen koululuokka. (Härkönen, 2008, s. 28.) Mesosysteemi käsittää kahden tai useamman mikroympäristöjen väliset suhteet. Toisin sanoen, mesosysteemi on mikrosysteemien järjestelmä. (Bron, 1979, s. 25.) Mesosysteemi voi olla esimerkiksi kodin ja koulun keskinäinen vuorovaikutussuhde (Härkönen, 2008, s. 30).

Kuten todettu, mesosysteemi syntyy silloin, kun kehittyvä yksilö kohtaa toisen mikrosysteemin (Puroila & Karila, 2001, s. 208). Bronfenbrenner kutsuu tätä siirtymävaihetta ekologiseksi siirtymäksi. Ekologisessa siirtymässä yksilön asema muuttuu tietyssä ympäristössä yksilön roolin muutoksen myötä. Näitä ekologisia siirtymiä ovat muun muassa esikoulun ja koulun aloittaminen. (Bronfenbrenner, 1979, s. 6, 26–27.) Tällöin myös muodostuu tai laajenee mesosysteemi. Mesosysteemin muodostuminen on kriittinen vaihe systeemin myöhempää toimivuutta ajatellen. Onnistunut siirtymä nähdään riippuvan tässä tilanteesta siitä, millainen yhteys mikrosysteemien välille muodostuu. Esimerkkinä toimii lapsen päivähoiton aloitus. Tässä kohtaavat lapsen aiempi mikrosysteemi, koti ja uusi mikrosysteemi, päiväkotiki. Kodin ja päiväkodin henkilökunnan tulisi käydä keskustelua esimerkiksi lapsen kohdistuvista odotuksista, jotta odotukset kodissa ja päivähoidossa eivät olisi huomattavan erilaisia. Olennaista on, että eri mikrosysteemien välillä käytävä kommunikaatio on kaksisuuntaista, avointa ja mielellään henkilökohtaista. (Puroila & Karila, 2001, s. 212–213.)

Kolmas systeemi on nimeltään eksosysteemi. Eksosysteemiin sisältyy yksi tai useampi ympäristö, joissa kehittyvä yksilö ei ole aktiivisesti osallisena. Näissä ympäristöissä voi kuitenkin tapahtua asioita, jotka vaikuttavat kehittyvän yksilön välittömiin ympäristöihin eli niihin, joissa yksilö on osallisena. Bronfenbrenner kertoo esimerkkinä lapsen ja hänen huoltajansa työpaikan välisen yhteyden. (Bronfenbrenner, 1979, s. 25.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että huoltajan työpaikka ja siellä tapahtuvat asiat voivat vaikuttaa lapsen kotiin eli hänen mikrosysteemiinsä kuuluvaan ympäristöön (Härkönen, 2008, s. 31). Uloin, neljäs taso on makrosysteemi, johon lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi koko yhteiskunta, kulttuuri, alakulttuurit sekä näiden taustalla olevat ideologiat ja uskomusjärjestelmät. Makrosysteemi kattaa mikro-, meso- ja eksosysteemien ominaisuudet. (Bronfenbrenner, 1979, s. 26.)

Alla oleva kuvio havainnollistaa visuaalisesti ekologisen teorian systeemiä ja niiden välisiä yhteyksiä. Kuviossa keskiössä ja pääosassa ovat systeemien välisien yhteyksien havainnollistaminen, joten kuviossa on jätetty pois kehittyvä yksilö, joka sijoittuisi mikrosysteemien keskiöön. Esimerkit kuviossa ovat samat, jotka ovat aiemmin nostettu esiin.



Kuvio 2. Ekologisen teorian systeemit  
(mukaillen Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrennerin kutsumaa kaksisuuntaista vaikutusta tapahtuu kaikkien kehien sisällä sekä kehien välillä. Mikrosysteemeissä vuorovaikutus on kuitenkin vahvinta. Lapsen vuorovaikutussuhteet alkavat ensin kahdenvälisillä suhteilla ja laajentuvat myöhemmin, niin, että ihminen voi käsitellä useita vuorovaikutussuhteita yhtä aikaa. (Härkönen, 2008, s. 27.)

Ekologinen teoria on omaksuttu varhaiskasvatukseen muun muassa sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Varhaiskasvatuksen teorianmuodostuksen rakentamiseen Puroilan ja Karilan mukaan ekologisesta teoriasta tulisi huomioida näkemys siitä, että kasvatus ja kehitys tapahtuu eritasoissa ja erilaisissa systeemeissä. Kasvatuksen näkökulmasta yksilön vuorovaikutustapahtumat kasvu ympäristöjen kanssa on kasvatuksellista toimintaa, johon on osallisena niin kehittyvä yksilö kuin kasvattajat ja kasvattajayhteisöt. Puroila ja Karila kuitenkin korostavat, että ympäristöjen huomioimisen ohella esiin tulisi nostaa ympäristötasoissa tapahtuva kehityksen ja kasvatuksen prosessi. (Puroila & Karila, 2001, s. 204–205.)



## 4.2 Rimm-Kaufmanin ja Piantan sovellutus bioekologisesta kehitysteorista

Kuten todettu Bronfenbrenner uudisti ekologista teoriaa myöhemmin laajentamalla näkemystä siitä, kuinka paljon aika ja ihmisen oma biologia ensisijaisena mikroympäristönä vaikuttavat ihmisen kehitykseen (Karikoski, 2008, s. 24; Härkönen, 2008, s. 21). Tämän bioekologisen kehitysteorian pohjalta Rimm-Kaufman ja Pianta ovat tehneet oman sovellutuksensa, joka sopii hyvin nivelvaiheen tarkasteluun tilanteessa, jolloin lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun. Tässä siirtymämallissa koulunaloittaminen nähdään siirtymänä mikrosysteemistä toiseen eli esiopetuksesta kouluun (Karikoski, 2008, s. 30). Mallin mukaan siirtymä alkaa esiopetusvuotena ja jatkuu edelleen ensimmäisen kouluvuoden aikana (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 500).

Rimm-Kaufmanin ja Piantan ekologinen ja dynaaminen lähestymistapa pyrkii kuvaamaan, miten lapsen eri mikroympäristöt, kuten koti, esikoulu ja koulu rakentuvat keskenään dynaamiseksi verkostoksi ja vaikuttavat lapsen kouluun siirtymiseen sekä suoraan, että välillisesti. Tämän mallin erityispiirre on, että siinä korostetaan, kuinka näiden mikrosysteemisen väliset suhteet muuttuvat ajan myötä niin kontekstien keskinäisissä tarkasteluissa, kuin suhteessa kehittyvään yksilöön, tässä tapauksessa lapseen, joka siirtyy esiopetuksesta kouluun. Toisin sanoen näiden suhteiden pysyvyys ja toisaalta muutokset näissä suhteissa vaikuttavat oleellisesti lapsen siirtymävaiheeseen. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 491–492.)

Ekologinen ja dynaaminen malli tunnustaa sen, että siirtymävaiheen onnistumisella on vaikutusta lapsen myöhemmän koulumenestykseen. Jotta voidaan saavuttaa täydellinen ymmärrys lasten kompetenssista/pätevyydestä, tulisi tutkia muun muassa kodin ja koulun vaikutusta lapseen ja tämän ominaispiirteisiin, sekä näiden suhteiden kehittymistä ja muuttumista ajan myötä. Jo nyt on todettu, että esimerkiksi vanhempien ja opettajien välinen kommunikaatio edesauttavat lapsen koulumenestystä ja tämä voi olla yhtä merkittävä tekijä kuin lapsen oma pätevyys. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 491, s. 498–499, s. 501)

Kouluun siirtyminen on vaihe lapsen elämässä, jolloin hänen tulisi samanaikaisesti sopeutua uusiin toimintamalleihin, jotka saattavat erota aiemmin totutuista ja säilyttää aiemmin opitut mallit. Tämän vuoksi on tärkeää, että lapsen ympärillä on vahva sosiaalinen tukiverkosto, joka tukee häntä koko muutoksen ajan. Ihanteellisessa tilanteessa ekologinen systeemi toimisi niin, että lasta ympäröivien sosiaalisten suhteiden välillä olisi kommunikaatiota ja nämä suhteet olisivat joustavia. Epäterveellisessä tilanteessa sosiaalinen tuki puuttuisi, mikä lopulta johtaisi vaikeuksiin koulunkäynnissä. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 505.)

Yhteenvedona Rimm-Kaufmanin ja Piantan mukaan aiheeseen liittyvien tutkimusten tulisi perustua kolmeen lähtökohtaan. Ensimmäisenä, kouluun siirtyminen pitää käsitteellistää lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä suhteena. Tähän ympäristöön sisältyy esimerkiksi perhe. Toisena, lapsen kouluvalmiudessa tulisi ottaa huomioon lapsen mikroympäristöjen väliset suhteet ja näiden suhteiden epäsuora vaikutus lapseen. Kolmantena ja viimeisenä siirtymävaiheen tarkastelussa huomioon tulee ottaa, kuinka edellä mainitut vuorovaikutussuhteet muuttuvat ajan myötä, mikä suhteiden vakauden lisäksi vaikuttaa lapsen sopeutumiseen kouluun. (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 491.)

## 5 Metodologiset lähtökohdat ja tutkielman toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset. Tämän lisäksi perehdytään tutkielman metodologisiin lähtökohtiin, joita ovat laadullinen tutkimus sekä sisällönanalyysi. Luvussa kerrotaan myös aineiston keruumenetelmästä, joka tässä tutkielmassa on teemahaastattelu, sekä avataan niitä käytänteitä, joilla aineistoa on analysoitu.

### 5.1 Tutkielman tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää niitä tapoja ja toimintakulttuureja, joiden avulla esi- ja alkuopettajat tekevät yhteistyötä nivelvaiheessa, jossa esikoululaiset siirtyvät ensimmäiselle luokalle. Tutkielman pohja-ajatuksena on toisin sanoen selvittää niitä yhteistyön malleja, joiden toteuttamisen ajatuksena ja tavoitteena on juuri siirtymä esikoulusta kouluun. Tämän lisäksi tavoitteena on nostaa esille niitä käsityksiä ja kokemuksia, joita esiopettajat ja ensimmäisen luokan luokanopettajat ovat kokeneet yhteistyön toteuttamiseen liittyen. Näiden tavoitteiden pohjalta muodostetut tutkimuskysymykset ovat:

1. *Miten yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä nivelvaiheessa?*
2. *Millainen merkitys nivelvaiheen yhteistyöllä on opettajille ja lapsille?*

Näen, että opettajien haastatteluissa esiintuomien erilaisten yhteistyömallien nostaminen yhdeksi tutkielman tutkimuskysymykseksi on tärkeää, jotta eri tavat tehdä yhteistyötä nivelvaiheessa saadaan näkyville. Rantavuori tuo esille, että OECD:n vuoden 2017 selvityksen mukaan tutkimustietoa siirtymäkäytännöistä on saatavilla vain vähän ja määritelmät yhtenäisistä siirtymäkäytännöistä puuttuvat Suomessa kokonaan (Rantavuori, 2019, s. 17). Aineistosta nousi esiin myös esimerkkejä, joissa esiopetusryhmä tekee niin sanottua kummiluokkayhteistyötä esimerkiksi alakoulun viidennen luokan kanssa. Jätin tämän tyyppiset esimerkit huomiotta, koska tämän tutkielman aiheen rajauksen vuoksi keskityn vain nostamaan käytänteitä, jotka liittyvät esi- ja alkuopettajien väliseen yhteistyöhön.

Opettajien kokemuksia tutkittaessa tutkimuskysymyksen avulla otetaan huomioon opettajien omat kokemukset yhteistyön sujuvuudesta ja yhteistyön merkityksestä kaikille osapuolille, joita nivelvaiheen yhteistyö koskettaa. Tässä tapauksessa otetaan huomioon myös ne merkitykset, joita opettajat näkevät nivelvaiheen yhteistyöllä olevan myös lapsille, niille esikoululaisille, joilla on edessä siirtymä esiopetuksesta kouluun ensimmäiselle luokalle.

## 5.2 Laadullinen tutkimus

Tämä pro gradu -tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkielma. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä selvittämään tilastollista todennäköisyyttä jonkin asian suhteen (Alasuutari, s. 38), vaan tutkimuksen tavoitteena on aiheena olevan ilmiön tai asian kuvaaminen ja ymmärtäminen (Heikkilä, 2014; Kananen, 2017, s. 35). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisiin, siihen miten he ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja miten he näkevät itsensä tai ympäristönsä (Lichtman, 2013, s. 37). Laadullisessa tutkimuksessa etsitään vastauksia ”miksi” ja ”miten” -kysymyksiin ”mitä”, ”mikä” ja ”kuinka monta” -kysymysten sijasta (Baker & Edwards, 2012, s. 4; Lichtman, 2013, s. 37). Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa esitettävät kysymykset ovat luonteeltaan laajoja (Lichtman, 2013, s. 37).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että kaikki eri näkökulmat nostetaan esiin, eikä sellaisia näkökulmia suljeta pois, jotka ovat ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Tilastollinen analyysi, joka kuuluu kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen, sallii sen sijaan poikkeukset yleisestä tilastollisesta linjasta. (Alasuutari, 2011, s. 38.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen rooli koko prosessissa. Tutkija on osallisena kaikkeen tutkimukseen liittyvään ja hän on vastuussa aina aineiston keräämisestä sen analysointiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijat valitsevat todennäköisimmin tilaston, joka soveltuu parhaiten testattavaan hypoteesiin, jolloin tutkijan rooli aineiston analysoinnissa on rajoitetumpi. (Lichtman, 2013, s. 21.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan nostaa esille tutkittavien havaintoja ja näkemyksiä tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 27). Näitä edellä mainittuja tutkija pyrkii edelleen tulkitsemaan ja löytämään niitä merkityksiä, joita tutkittavat antavat tietyille ilmiöille ja kokemuksille (Mayan, 2016, s. 11). On esitetty näkemys siitä, että mitä lähemmäksi vuorovaikutusta ja yksilöä tullaan, tulisi tutkimuksessa käyttää laadullista tutkimusotetta. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 27).

Hirsjärvi ja Hurme tuovat myös esille, että kvalitatiivisen menetelmän valinta on silloin perusteltua, kun halutaan tietoa niin sanotuista tajunnan sisällöistä. Kvalitatiivisten menetelmien avulla on mahdollista päästä lähemmäs niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille. Näin saadaan esille tutkittavien näkökulmat aiheeseen liittyen. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 28.)

Edellä mainitut näkemykset liittyvät oman tutkielmani aiheeseen ja tässä tutkielmassa tärkeämpää on selvittää eri näkökulmia yhteistyön tekemiseen liittyen, eikä esimerkiksi sillä ole tutkielman kannalta suurta merkitystä, kuinka yleinen jokin yhteistyömuoto on esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä. Kvalitatiivinen menetelmä, jonka olen valinnut tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi, on teemahaastattelu.

### **5.3 Aineiston keruu**

Haastateltavien etsinnässä ainoa kriteeri oli se, että kyseinen opettaja työskentelee joko esiopetuksessa tai alkuopetuksessa ja hän kokee omaavansa kokemuksia nivelvaiheen yhteistyöstä ja sen tekemisestä. Esimerkiksi sillä, kuinka monta vuotta henkilö oli toiminut opettajana, ei tämän vuoksi ollut merkitystä haastateltavia etsiessäni. Haastateltavistani osa oli työskennellyt vuoden tehtävässään, osa toistakymmentä vuotta.

Syynä sille, miksi rajasin tutkimukseeni haastateltaviksi henkilöiksi vain esiopettajina toimiviin henkilöihin, sekä alkuopetuksessa luokanopettajina toimiviin henkilöihin on se, että pedagoginen vastuu kuuluu niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa opettajalle. Varhaiskasvatuksen opettaja, joka toimii esiopettajana, on pedagogisessa vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista (Pakanen, 2019, s. 5). Luokanopettajana työskentelevä on pedagogisilla ratkaisuillaan vastuussa oppilaidensa oppimisen seuraamisesta ja edistämisestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 34).

Haastateltavien etsinnän pohjalla oli edellä esitetyn lisäksi se, että etsin esiopettajista haastateltavaksi henkilöitä, jotka työskentelevät joko päiväkodin yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä tai koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Molempiin ryhmiin kuuluvia halusin haastateltavaksi kaksi opettajaa. Tämän lisäksi tavoitteenani oli löytää kaksi ensimmäisellä luokalla haastattelun hetkellä työskentelevää luokanopettajaa. Tutkielman laajuuden kannalta ajattelin, että kuusi haastateltavaa olisi hyvä ja sopiva määrä. Lopulta ahkeran sähköpostiviestittelyn ansiosta sain haastateltavaksi kolme luokanopettajaa, joten päätin laajentaa haastateltavien määrää yhdellä luokanopettajalla.

Osa haastateltavista löytyi suoraan kysymällä henkilöiltä, joiden ajattelin olevan sopivia haastateltavia tutkielman kannalta. Tämän lisäksi jaoin aluksi haastattelupyynnön Facebookissa Varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmässä, Alakoulun aarreaitta -ryhmässä ja Varhaiskasvattajan

materiaalipankki -ryhmässä. Muutaman päivän päästä jaoin pyynnön myös Suomen luokanopettajat ry:n sivulla. Näiden kanavien avulla sain kaksi haastateltavaa. Seuraavaksi lähetin haastattelupyynnön useille päiväkodin johtajille ja koulujen rehtoreille sähköpostitse. Tämän ansiosta sain yhden haastateltavan lisää. Tarvitsin vielä yhden luokanopettajan haastateltavaksi, joten lähetin seuraavaksi suoraan haastattelupyynnön useamman opettajan työ sähköpostiin. Näin sain värvättyä viimeisen haastateltavan ja vielä yhden luokanopettajan lisää. Haastateltavia etsin laajalti Oulun alueelta ja henkilöt, joihin otin yhteyttä valikoituivat sattumanvaraisesti ”hakuammunnalla”. Loppujen lopuksi haastateltavia löytyi koko Pohjois-Suomen alueelta, Lapista, Pohjois-Pohjanmaalta sekä Kainuusta. Facebookissa jakamani haastattelupyyntö löytyy tutkielman lopusta liitteestä 1.

Päiväkodeissa, joissa tutkielmaan osallistuneet esiopetuksen opettajat työskentelivät, ovat kunnallisia päiväkoteja, joissa toteutetaan valtakunnallista ja siihen pohjautuvaa kunnallista esiopetussuunnitelmaa ilman mitään pedagogisia painotuksia, kuten montessoripedagogiikkaa tai steinerpedagogiikkaa. Yksityisissä päiväkodeissa työskenteleviä esiopettajia en rajannut ulkopuolelle siinä vaiheessa, kun etsin haastateltavia Facebookin kautta. Haastattelupyyntöjä en kuitenkaan lähettänyt sähköpostitse yksityisten päiväkotien työntekijöille, koska löysin tarvittavan määrän haastateltavia, ennen kuin ehdin ottaa yhteyttä yksityisiin päiväkoteihin.

Haastattelut toteutettiin kevään 2019 aikana. Haastattelut pidettiin pääasiassa haastateltavien työpaikoilla, koska haastateltavat asuivat laajalla alueella Oulusta katsottuna, jossa tutkija itse asuu. Tutkijana olin valmis matkustamaan haastateltavien työpaikoille kauemminkin, koska näin helpottui haastateltavien saaminen tutkielmaa varten. Haastatteluiden ajankohtaa sovittaessa sovittiin myös, että haastateltavien esimiehille tiedotetaan haastatteluiden toteuttamisesta työpaikalla.

Alla olevassa taulukossa on esitelty tarvittavat tiedot haastateltavista. Pseudonyymejä Anna, Maarit, Sari, Tarja, Satu, Reetta ja Noora tulen käyttämään myöhemmin tutkimustuloksia esitellessäni ja nostaessani suoria lainauksia haastatteluista. Haastateltavien ammattien esiin tuominen on tarpeellista, jotta voidaan vertailla eri ammattiryhmien näkemyksiä yhteistyöstä.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

<b>Haastateltava ja hänen ammattinsa</b>	<b>Työpaikan sijainti</b>	<b>Haastattelun pituus min/sivu</b>
Anna, esiopetuksen opettaja	Esikoulu päiväkodin yhteydessä	16/7
Maarit, esiopetuksen opettaja	Esikoulu päiväkodin yhteydessä	19/7
Sari, esiopetuksen opettaja	Esikoulu koulun yhteydessä	18/5,5
Tarja, esiopetuksen opettaja	Esikoulu koulun yhteydessä	19/6
Satu, luokanopettaja	Koulu	15/5
Reetta, luokanopettaja	Koulu	13/4,5
Noora, luokanopettaja	Koulu	9/3

Tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu. Toteutin haastattelut teema-haastattelun periaatteita noudattaen. Seuraavaksi esittelen teemahaastattelua teoriassa ja vertaan sitä tapaan, jolla itse toteutin haastattelut.

”Teemahaastattelu” on Hirsjärven ja Hurmeen muodostama nimitys haastattelumenetelmälle, jota kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan nimensä mukaisesti tiettyihin teemoihin, joiden pohjalta keskustelua on tarkoitus käydä. Teemahaastattelu menetelmänä lähtee siitä ajatuksesta, että esimerkiksi kaikkia yksilön kokemuksia ja ajatuksia voidaan tutkia teemahaastattelun keinoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 47–48.)

Haastattelu eteni etukäteen laatimaani haastattelurunkoa seuraamalla. Teemahaastattelussa haastattelurunko muodostuu yleisimmin luovan ideoinnin pohjalta, ikään kuin intuition perusteella. Tämän tavan ongelma on, että kysymykset voivat muotoutua tutkijan ennakkokäsitysten pohjalta. Jotta tämä vältetään, teemat haastatteluun voidaan etsiä kirjallisuudesta tai johtaa teoriasta. Tutkijan tulisi perehtyä tutkimusaiheeseen hyvin etukäteen ennen haastatteluiden toteuttamista. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018, s. 41.) Itse olin perehtynyt aiheeseen jo kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla, joka helpotti haastattelurungon muodostamista sen ohella, että minulla oli alustavat tutkimuskysymykset valmiina. Näin ollen haastattelurunkoa voidaan kutsua teoriasidonnaiseksi.

Pilotoin muodostamaani haastattelurunkoa haastattelemalla yhtä esiopettajaa kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssia varten. Runko muokkaantui ohjaajan antamien muutosehdotuksien

perusteella. Haastattelutilanteissa pyrin kuitenkin lukemaan tilannetta niin, että en suoraan esittänyt jokaista rungon kysymystä haastateltavalle, jos esimerkiksi myöhemmin esitettäväksi tarkoitettuun kysymykseen oli tullut vastaus jo aiemmin haastattelun aikana. Voidaan todeta, että haastatteluni noudatti perinteisen kysymys-vastaus-haastattelun sijaan keskustelun tyyppistä haastattelua, joka on yleisempi tyyli nykyään teemahaastatteluita tehdessä (Eskola ym., 2018, s. 28). Haastattelurunko löytyy tutkielman lopusta liitteestä 2.

Tutkijan osallisuus haastattelun edetessä on hyväksyttävää tutkimusta tehdessä. Osallisuuteen kuuluu haastattelijan reagointi haastateltavan puheeseen esimerkiksi nyökkäyksin. Toisaalta tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä asia on se, tuoko haastateltava esille omalla reagoinnillaan tyytyväisyytensä siihen, että haastateltava tuo esille jonkin tietyn mielipiteen. (Eskola, ym., 2018, s. 28.) Pyrin reagoimaan haastateltavan puheisiin neutraalein keinoin, jotta tuon esille, että olen ymmärtänyt ja kuullut, mitä haastateltava vastaa esittämäni kysymykseen. Näitä keinoja oli lyhyet ”joo” tai ”mmm” -vastaukset. Välillä esitin tarkentavia kysymyksiä, jos en ollut täysin varma, mitä haastateltava vastauksellaan tarkoittaa tai jos halusin varmistaa sen, että olen ymmärtänyt asian haastateltavan tarkoittamalla tavalla.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Laadullisen tutkimuksen analyysissä aineistoa tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena, vaikka käytännössä aineisto koostuisi usean henkilön yksilöhaastatteluista, kuten tämän tutkielman aineistossa (Alasuutari, 2011, s. 38). Valitsin haastateltaviksi niitä esiopettajia, jotka työskentelevät päiväkodin yhteydessä ja heitä, jotka työskentelevät esiopetusryhmässä, joka on koulun yhteydessä, sekä luokanopettajia, jotka työskentelevät alkuopetuksessa. Tämä siksi, jotta otos olisi tutkimuskysymyksen kannalta ajateltuna mahdollisimman monipuolinen ja näin tutkielmassa otetaan huomioon kaikki ne opettajaryhmät, jotka ovat pääasiallisessa vastuussa nivelvaiheen yhteistyön tekemisestä ja sitä käytännössä toteuttavat. Haastatteluista litteroidessani ja aineistoa silmäillessäni tulin siihen tulokseen, että johtuen vastausten samankaltaisuudesta, on relevantimpaa analysoida aineisto yhtenä joukkona ja nostaa mahdollisia ammattiryhmien haastatteluissa esiin nousevia eroavaisuuksia esille tutkimustuloksia esitellessä.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla haastattelut, jotka olin äänittänyt puhelimeeni. Litteroin jokaisen sanan, mutta jätin pois esimerkiksi naurahdukset ja tauot, koska tärkeämpää on opettajien sanallinen käsitteellistäminen, sekä ne käsitykset, jotka ilmenevät puhutussa muo-



dossa. Merkityksellisiksi katsomani puheen painotukset/äänienpainot olen merkinnyt kirjalliseen muotoon tehtyyn aineistoon kursivoimalla kyseisen sanan, koska tällöin opettaja on korostanut jonkin asian tärkeyttä asiayhteydessä. Haastateltavien lainauksia käytettäessä tutkimustuloksia esitellessäni, olen poistanut ylimääräiset sanat, jotka toistuvat useasti sekä ylimääräiset täytesanat, kuten ”niinku” ja ”tuota”. Esimerkiksi lainausta: ”..., että on se kummiluokka, jonka kanssa tehään tehään yhteistyötä ja sitä sitä monenlaisella monella tasolla.” olen muokannut muotoon ”..., että on se kummiluokka, jonka kanssa tehään yhteistyötä ja sitä monella tasolla.” Näiden lisäksi olen jossain tilanteissa tiivistänyt lainausta esimerkiksi poistamalla asiaan liittymättömiä sivuhuomautuksia, jotta huomio kiinnittyy tutkimuskysymyksen kannalta olennaiseen ajatukseen. Näissä tapauksissa olen merkinnyt poistot kolmella pisteellä (...), jos lainaus ei ala haastateltavan puheenvuoron alusta ja kahdella ajatusviivalla (— —), jos olen poistanut haastateltavan puhetta puheenvuoron keskeltä.

Karsin tai muutin myös esiin tulleita tietoja, jotka viittaavat esimerkiksi haastateltavan työpaikan sijaintipaikkakuntaan tai johonkin muuhun tietoon, joka voi olla yhdistettävissä haastateltavaan tai johonkin hänen mainitsemaansa toiseen henkilöön. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 41 liuskaa, Times New Roman -fontilla, fonttikoolla 12. Jo haastattelua litteroidessani kirjoitin itselleni muistiin joitain ajatuksia, joita haastattelut nostivat mieleeni tutkimuskysymysten kannalta. Näihin tulen mahdollisesti palaamaan siinä vaiheessa, kun avaan pääluokkia tutkimustuloksia käsitellessäni.

Aineiston analyysissä noudatan Milesin ja Hubermanin näkemystä laadullisesta sisällönanalyysistä. Sisällönanalyysi koostuu tämän mukaan kolmesta vaiheesta. Aineiston litteroinnin jälkeen aineistoa ensimmäiseksi redusoidaan eli pelkistetään, jolloin aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä ilmaisuja. Tätä varten perehdyin litteroituun aineistoon aluksi silmäilemällä ja lukemalla sitä. Redusointivaiheessa aineistoa nimensä mukaisesti pelkistetään, lajitellaan, tiivistetään ja tutkielman tehtävän kannalta merkityksettömät sisällöt jätetään pois. Halutessaan valittuja ilmaisuja voi luokitella määrällisesti, joka voi helpottaa aineiston käsitteilyä. (Miles & Huberman, 1994, s. 10–11.) Huomioitavaa on, että myöhemmin Miles ja Huberman luopuivat redusoinnin käsitteestä ja kutsuvat analyysin ensimmäistä vaihetta aineiston tiivistämiseksi (data condensation). Tämä johtuu siitä, että redusoinnin käsite antaa kuvan aineiston heikkenemisestä tai siitä, että jotain menetetään kyseisessä prosessissa. Tiivistämisellä aineistosta tehdään päinvastoin vahvempi. (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, s. 12.)

Analysoin aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan, koska näin tutkimuskysymyksien avulla etsittävien ilmaisujen erottelu aineistosta ja niiden jatkokäsittelyn omina, erillisinä analyysinä koin selkeimmäksi toimintatavaksi. Aineiston analyysiprosessia esitellessäni avaan molempien tutkimuskysymysten avulla esiin tulleet analyysin vaiheet, jotta tutkielman analyysin toteutus tulee esille mahdollisimman läpinäkyvästi. Aluksi koodasin tutkimuskysymys kerrallaan samalla värillä kaikki aineistosta esiin nousevat merkityksellisiksi katsomani ilmaisut. Tämän jälkeen siirsin ilmaisut omiin Word-tiedostoihin, jolloin pelkistin sisältöjä yhdistämällä samaan taulukkoon alkuperäisen ilmaisun ja pelkistetyn ilmaisun. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla ilmaisuja kertyi aineistosta yhteensä 90 kappaletta, toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 53 kappaletta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

*Miten yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä nivelvaiheessa?*

<b>Alkuperäinen ilmaisu</b>	<b>Pelkistetty ilmaisu</b>
minä ja sitten se opettaja käytiin keskenään myöskin keskustelua	Opettajien välinen tiedonvaihto.
siirtopalaverit pidettiin	Opettajien välinen tiedonsiirto tulevista ensimmäisen luokan oppilaista, nykyisistä esikoululaisista.
käytiin me tutustumassa siellä ihan silleen “leikitään koulua” -tyylisesti yks aamupäivä.	Esikoululaisten tutustuminen kouluarkeen.
me oltiin siis aika monesti koululaisten mukana esimerkiks retkillä	Esikoululaisten ja koululaisten yhteiset retket koulun ja päiväkodin ulkopuolelle.
meillä ehkä tosi paljon oli semmosia toiminnallisia juttuja	Esikoululaisten ja koululaisten yhteinen ajanvietto toiminnallisten tehtävien parissa.
me saatiin koululaisia vieraaksi päiväkodille	Ensimmäisen luokan oppilaiden vierailu esikoululaisten luo päiväkotiin.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston redusoinnista toisen tutkimuskysymyksen osalta.

*Millainen merkitys nivelvaiheen yhteistyöllä on opettajille ja lapsille?*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Jos me saahaan autettua, sitä, että hei, että ei tässä oo mittää, että mää nyt tiän, se ei ole mikkää tuntematon juttu, ku mää tiedän mitä siellä on.	Yhteistyön tavoitteena on tutustuttaa lapsi koulumaailmaan, jolloin siirtyä esiopetuksesta kouluun helpottuu.
...Ja sitten se, että se ei saa olla kiinni siitä ihmisestä, joka siellä työskentelee, että "emmä halua". Vaan se, että se on opseissa, molempien opseissa on määritelty, että yhteistyötä tehdään.	Yhteistyö nähdään velvoittavana toimintana, jonka toteutuminen ei voi olla riippuvainen opettajien omasta tahdosta/mielenkiinnosta.
...mää oisin aika kynsille lyöty, jos sitä yhteistyötä ei olisi.	Yhteistyö koetaan niin tärkeänä, että sen puuttuminen vaikuttaisi työn tekemiseen.
...mahdollisesti koulunpuolella ei olla sisäistetty sitä, että tää on määritelty, että tätä yhteistyötä tehdään. Katsotaan niitä koulun tavoitteita, eikä lähetä sitten ja se yhteistyö kariutuu sit siihen, et "ei meil oo aikaa, meil ei oo resursseja, me ei pystytä tekemään".	Yhteistyö vaikeutuu silloin, jos koulu ei näe sen tärkeänä sen toteuttamista ja muut asiat menevät esiopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön edelle.

Redusoimista seuraa analyysin toinen vaihe, klusterointi eli ryhmittely (data display), jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaiset ilmaukset, jotka yhdistetään omiksi alaluokikseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Toisin sanoen klusterointivaiheessa aineistoista poimittuja ilmaisuja lajitellaan omiin luokkiin, ja kyseisille alaluokille annetaan nimeksi jokin sana tai lauseke, joka kuvaa kaikkia samaan luokkaan valikoituja ilmaisuja. Ryhmittely mahdollistaa päätelmien tekemisen ja aineisto on näin helposti saatavilla olevassa kompaktissa muodossa. (Miles ym., 2014, s. 279; s. 12–13.)

Aloin lajittelemaan ilmaisuja omiin ryhmiin niin, että yhdistin samankaltaiset ilmaisut ja samaan aihepiiriin liittyvät yhteistyömuodot sekä yhteistyökäsitykset. Yhdistelyn aikana säilytin edelleen alkuperäisen ilmaisun pelkistetyn ilmaisun ohella, jotta alaluokkien määritelmät olisivat mahdollisimman tarkat, eikä klusteroinnissa menetetä mitään. Alaluokkia muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla 20 kappaletta ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 11 kappaletta. Alla olevassa taulukossa on esimerkit pelkistetyistä ilmaisuista muodostetusta alaluokasta molempien tutkimuskysymysten osalta, jotta tehdään näkyväksi se, kuinka alaluokka kuvaa pelkistettyjä ilmaisuja.

Taulukko 4. Esimerkki alaluokan muodostamisesta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

*Miten yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä nivelvaiheessa?*

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Esikoululaiset osallistuvat koulun oppitunneille Esikoululaisten osallistuminen koulun tapahtumiin Esikoululaiset harjoittelevat koulussa toimimista, kuten ruokailua ruokasalissa Esikoululaiset viettävät päivän koulussa	Esikoululaiset tutustuvat kouluarkeen, koulunkäynnin harjoitteluun kokonaisvaltaisesti

Taulukko 5. Esimerkki alaluokan muodostamisesta toisen tutkimuskysymyksen osalta.

*Millainen merkitys nivelvaiheen yhteistyöllä on opettajille ja lapsille?*

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
Yhteistyön tekemiseen vaikuttaa moni eri asia, kuten työntekijöiden henkilökohtainen halu yhteistyön tekemiseen, käytettävissä oleva aika sekä koulun ja esikoulun välinen etäisyys maantieteellisesti.  Yhteistyön tekeminen on haastavaa, koska luokanopettajan tulee tehdä yhteistyötä monen eri päiväkodin tai koulun yhteydessä olevan esikoulun kanssa.  Yhteistyön tekeminen ei ole mahdollista, jos työn tekeminen on pirstaleista esimerkiksi sijaisuuksien takia.  Yhteistyö vaikeutuu silloin, jos koulu ei näe sen tärkeänä sen toteuttamista ja muut asiat menevät esiopetuksen kanssa tehtävän yhteistyön edelle.	Yhteistyön toteuttamista vaikeuttavat ulkopuoliset syyt

Kun alaluokat on muodostettu, vaatii aineisto edelleen tiivistämistä. Luokkia pyritään vertailemaan toisiinsa, jotta niitä yhdistelemällä voidaan muodostaa abstraktimmin määriteltyjä luokkia. (Miles ym., 2014, s. 14; s. 285.) Luokittelua jatketaan yhdistämällä alaluokkia edelleen yläluokiksi ja näistä muodostetaan seuraavaksi pääluokat. Tätä luokkien yhdistelyä kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Tavoitteena on muodostaa teoreettisia käsitteitä ja johdopäätöksiä, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen. Abstrahoinnin tarkoituksena on liittää empiirinen aineisto osaksi teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–127.) Tämän vuoksi luokilla tulee olla selvä yhteys tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymykseen (Miles ym., 2014, s. 286).

Lajittelin muodostamiani alaluokkia omiin ryhmiin vertailemalla luokkia ja yhdistelin samaa teemaa koskevat alaluokat omiksi yläluokikseen. Esimerkiksi alaluokat: ”Vapaamuotoiset keskustelut esioppilaista” ja ”Formaalit siirtopalaverit” ovat erillisiä alaluokkia opettajien keskusteluiden keston, ajankohdan ja muodollisuuden suhteen, mutta molemmat ovat pohjimmiltaan tiedonsiirtoa, jonka vuoksi muodostin näistä alaluokista ”Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä” -yläluokan. Yläluokkia muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta neljä kappaletta ja toisen tutkimuskysymyksen osalta myös neljä kappaletta. Kun olin muodostanut yläluokista sellaiset, että ne kuvaisivat mahdollisimman tarkasti niihin sisällytettyjä alaluokkia, muodostin yläluokista pääluokat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokkia muodostui kaksi kappaletta, kuten myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tuloslukujen taulukoissa 6 ja 7 on esitelty kaikki alaluokat, yläluokat ja pääluokat.

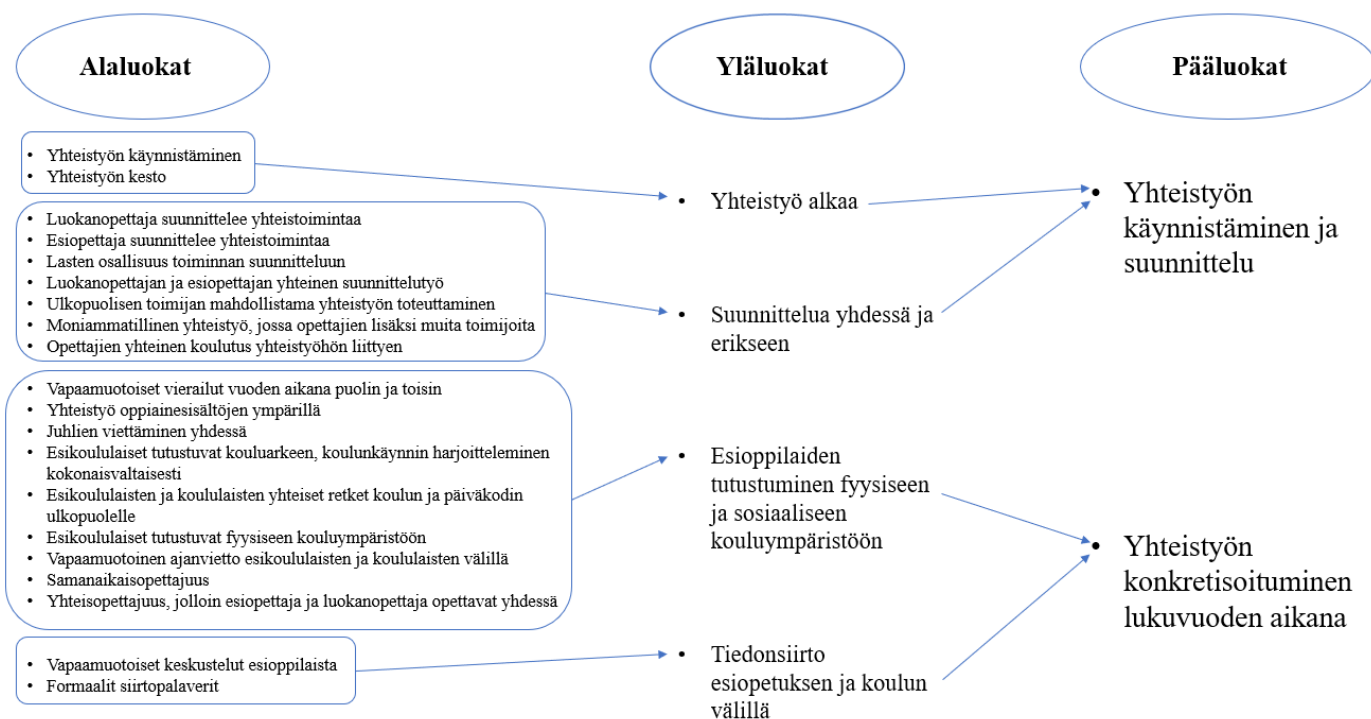
Muodostaessani yläluokkia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, huomasin niiden noudattavan samankaltaista linjaa kuin Ahtolan esiin nostamat yhteistyön tavoitteet (ks. Ahtola, 2016, 176–177). Täysin aineistolähtöisen analyysin tekeminen ei olekaan käytännössä mahdollista, koska aineiston jäsentelyyn vaikuttavat tutkijan tekemät teoreettiset tulkinnat ja valinnat (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 19–20). Tämän tutkielman aineiston analyysiin vaikuttaa myös se, että aineisto on tuotettu teoriasidonnaisen haastattelurungon avulla, jolloin tämäkin voidaan nähdä yhtenä syynä sille, ettei aineistolähtöinen analyysi toteudu täysin puhtaasti. Haastatteluaineistosta nousevat teemat ja yläluokkien yhteistyön muodot tukevat kuitenkin aiempaa tutkimusta ja tuovat siihen toivottavasti lisäsävyjä ja laajuutta.

Edellä on kuvattu aineiston analyysin vaiheet aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Seuraavassa luvussa avataan tarkemmin muodostettujen luokkien sisältöjä aineistosta nousevien esimerkkien avulla.

## 6 Esi- ja alkuopettajien toteuttaman yhteistyön monet muodot

Tässä luvussa esitellään tutkielman tutkimustulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aineistoesimerkkejä käyttäen. Tulokset esitellään pää- ja yläluokkatasolla. Tuloksia esitellessä tehdään myös vertailua eri ammattiryhmien ja eri työpaikan sijainnin omaavien opettajien vastausten välillä, jotta tehdään näkyväksi sitä, miten nämä tekijät saattavat vaikuttaa käsityksiin ja kokemuksiin yhteistyöstä ja sen toteuttamisesta.

Taulukko 6. Pääluokkien *Yhteistyön käynnistäminen ja suunnittelu* ja *Yhteistyön konkretisoituminen lukuvuoden aikana* muodostuminen.



### 6.1 Yhteistyön käynnistäminen ja suunnittelu

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys on: ”Miten yhteistyötä suunnitellaan ja toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä nivelvaiheessa?” Pääluokkia muodostaessani pyörittelin ja punnitin eri vaihtoehtoja, jotta saisin muodostettua luokat, jotka kuvaisivat ja vastaisivat tutkimuskysymykseen mahdollisimman selkeästi. Pääluokka *Yhteistyön käynnistäminen ja suunnittelu* sisältää käsitykset niistä tavoista, joiden ansiosta yhteistyö voidaan ylipäänsä aloittaa, sitä voidaan ylläpitää ja luoda nivelvaihetta sujuvoittavia toimintatapoja. Alaluokat, joiden pohjalta yläluokat ja lopulta pääluokka muodostui sisältää kuvauksia muun muassa siitä, kuka yhteis-

työhön lukeutuvaa toimintaa suunnittelee ja miten esiopettajat ja luokanopettajat ”saatetaan yhteen”. Seuraavissa alaluvuissa avaan pääluokkaan kuuluvia yläluokkia, joita on kaksi kappaletta.

#### 6.1.1 Yhteistyö alkaa

Jotta yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä tapahtuu, tulee yhteistyön aloittamiseen tehdä aloite. Osa haastateltavista kertoi yhteydenpidon alkavan jo heti alkusyksystä, ja yhteydenpidon olevan säännöllistä koko vuoden ajan. Tapauksissa, joissa yhteistyöhön kuuluu pääasiassa vain siirtokeskustelut keväällä, yhteydenpito on luonnollisesti vähäisempää.

*Anna: ”jo heti syksyllä oltiin yhteydessä sinne koululle”*

Yhteistyön käynnistäjä vaihteli haastateltavien keskuudessa. Aloitteen yhteistyöhön tekee yleensä esiopettaja tai luokanopettaja, mutta osa haastateltavista nosti esille edellä mainittujen lisäksi ulkopuoliset tahot, jotka järjestävät yhteistapaamisia, kuten tilaisuuksia yhteissuunnittelulle tai siirtopalaverit. Yhteistyön suunnittelua ja yhteistyön tekemistä yleensäkin edesauttaa se, että esiopettajat ja luokanopettajat ”tutustutetaan” toisiinsa jonkun ulkopuolisen toimijan toimesta ja opettajille järjestetään yhteistapaamisia. Tässä tapauksessa ulkopuolisena toimijana tarkoitetaan kaikkia muita kuin itse yhteistyötä toteuttavia esi- ja luokanopettajia.

*Satu: ”Meillä tuo laaja-alainen erityisopettaja, nii se kyselee meiltä luokanopettajilta sopivia aikoja ja sitten hän soittaa tuonne eskariopettajille ja kyssyy heiltä sitten et mikä sopis...” (siirtokeskusteluita sovittaessa)*

*Sari: ”Ja siellä alueella toimii sitten aluekoordinaattorit. Ja heidän tehtävänä on ainakin kaks kertaa vuodessa koota alueen esi- ja alkuopettajia tai ainakin edustajat jokaisesta yksiköstä, että sovitaan sitten, että tätä yhteistyötä tehdään”*

*Tarja: ”...esi- ja alkuopettajien tämmösiä yhteisiä iltapäiviä on ollu, joissa on näitä nivelvaiheen juttuja käyty läpi. Ja ne on ollu kyllä ihan antosia, että siellä on saatu eskariopet ja luokanopettajat pähkäillä niitä juttuja, että mitkä on niitä nivelvaiheen tärkeitä asioita.”*

Niin luokanopettajat kuin esiopettajat kokivat olevansa yksin vastuussa yhteistyön käynnistämisestä. Ensimmäisessä alla olevassa lainauksessa haastateltava tuo esille, että tämä vaikuttaa

yhteistyön tekemiseen negatiivisesti, jonka vuoksi tasavertaista, yhdessä suunniteltua yhteistyötä esiopetuksen kanssa ei ole niin paljon, kuin luokanopettajat sitä toivoisivat. Toisaalta jälkimmäisessä lainauksessa esiopettaja kokee vastuun erityisesti yhteistyön käynnistämisestä olevan esiopettajalla. Kun molemmat osapuolet odottavat toisen yhteydenottoa, voi yhteistyön käynnistäminen viivästyä, eikä yhteistyötä välttämättä pystytä toteuttamaan laajasti koko lukuvuoden aikana.

*Noora: ”...me ollaan ehkä koettu pikkusen ykkösluokan opettajat, että meän pitäis olla aina se, joka alkais sitä yhteistyötä tekemään, että sieltä ei tuu koskaan pyyntöä, voitasko tehdä näin tai ehkä tulee, mutta he ei oo valmiita sitten tekemään sitä työtä mitä siihen pitäis suunnitella, että he vähän olettaa, me ollaan täällä koettu niin, että me tehään valmiina heille. Ehkä se on tyssänny siihenkin, et se ei tuu sieltä eskarista päin tänne.”*

*Anna: ”...kyllä mun kokemuksen mukaan ni se on aika pitkälti sen esiopettajan vastuulla olla yhteydessä sinne kouluun, ei niinkään niin päin, että sieltä välttämättä hirveesti tultas vastaan ja ainakaan mitenkään hirveen aikasessa vaiheessa...”*

#### 6.1.2 Suunnittelua yhdessä ja erikseen

*Suunnittelua yhdessä ja erikseen* -yläluokan alle valikoitui monta alaluokkaa, jotka kertovat siitä, kuka ja miten yhteistyötä ja siihen sisältyviä toimintoja suunnitellaan. Suunnittelukäytännöistä voidaan karkeasti erottaa kaksi ääripäätä. Toisessa päässä on tilanne, jossa vain toinen opettaja on vastuussa toiminnan toteutuksesta ja päinvastoin osassa tapauksissa suunnittelu, esimerkiksi yhteistä projektia varten, tehdään täysin yhdessä. Alla esimerkki ensin mainitusta tilanteesta, jossa haastateltava tuo myös ilmi muutoksen, joka on tapahtunut luokanopettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

*Maarit: ”...menneinä vuosina piettiin semmosia yhteispalavereja, joissa suunniteltiin, että miten se koulupäivä mennee, mutta nytkö se on vähän menny sille omalle uralle, mikä on periaatteessa ihan ok, kun ne on aina erit lapset. Niin nyt ei oo sitten niitä yhteispalavereja ollu parriin vuoteen (siitä), miten se päivä mennee, vaan ne vaa ilmoittaa, sieltä, että meillä ois tällöinen suunnitelma, käykö.”*



Edellä oleva esimerkki kertoo siitä, ettei moniammatillinen yhteistyö toteudu opettajien välillä kaikissa sen merkityksissä. Yhteistyön tekemisestä puuttuu esimerkiksi yhteinen tavoite ja suunnittelu. Yhteistyö sen sijaan supistuu luokanopettajien tiedonantoon kouluun tutustumispäivän sisällöstä, jolle toinen osapuoli antaa suostumuksensa suunnitelmaan sen enempää puuttumatta. Seuraavassa esimerkki tilanteesta, jossa yhteinen urheilutapahtuma, ”olympialaiset”, on suunniteltu ja järjestetty yhdessä. Tässä esimerkissä moniammatillisen yhteistyön periaatteet ovat omaksuttu vahvemmin.

*Reetta: ”...semmonen iso projekti, joka hoidettiin ihan täysin yhteistyössä ja tavallaan ei ollu semmosia selkeitä luokkarajoja tai sillä tavalla, että ketkä siellä on nyt eskareita, ketkä ykkösiä vaan, että me ihan yhdessä tehtiin se koko homma alusta loppuun...”*

Vaikka aihe keskittyy opettajien tekemään yhteistyöhön, toi osa haastateltavissa esille lasten osallisuuden yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Yhteistyö saattaa huipentua yhteiseen teemapäivään, jossa koululaiset ja esikoululaiset toimivat yhdessä erilaisten tehtävien parissa, mutta yhteistyö käynnistyy lastenkin osalta jo siitä hetkestä, kun yhteydenpito aloitetaan koulun ja esiopetuksen välillä.

*Tarja: ”Ja tietenkin lapsethan on siinä, kyllähän lapset on suunnittelemassa ja toteuttamassa yhdessä meidän kaa sitä toimintaa.”*

## **6.2 Yhteistyön konkretisoituminen lukuvuoden aikana**

Pääluokka *Yhteistyön konkretisoituminen lukuvuoden aikana* ja siihen sisältyvät yläluokat pyrkivät kuvaamaan konkreettisia toimia, miten yhteistyötä toteutetaan ja näin edesautetaan esikoululaisen siirtymää esiopetuksesta kouluun. Jokainen näistä toimista ei ole suoraan lapselle näkyvää, mutta oleellista on, että kaikkiin näihin toimiin osallistuvat esi- ja luokanopettajat tietyssä ajassa ja paikassa. Alaluokista tähän pääluokkaan valikoitui erilaisia tilaisuuksia, jolloin esikoululaisilla on mahdollisuus tutustua tulevaan kouluun, siihen, mitä siellä tehdään ja miten siellä toimitaan. Näiden lisäksi alaluokat kuvaavat tiedonsiirtokäytänteitä esi- ja alkuopetuksen välillä.

## 6.2.1 Esioppilaiden tutustuminen fyysiseen ja sosiaaliseen kouluympäristöön

Tähän yläluokkaan sisältyy eniten eri alaluokkia, jotka kaikki kuvastavat tapoja, miten esioppilaat tutustuvat koulumaailmaan esikouluvuoden aikana. Yleisin tutustumistapa, joka aineistosta nousi esiin, on esikoululaisten kouluun tutustumispäivät. Tällöin he pääsevät tutustumaan tulevaan koulurakennukseen ja harjoittelemaan kouluarkeen kuuluvia asioita, kuten suuressa kouluruokalassa toimimista. Tutustumispäiviä on kahdenlaisia, koulussa käydään yhdessä joko päiväkodin henkilöstön kanssa tai vanhempien kanssa. Jälkimmäisessä tilanteessa päiväkotiei ole osallisena tutustumispäivän käytännönjärjestelyissä.

*Maarit: ”...ne saa siellä kouluvälitunnilla olla ja sitten me käyään syömässä, harjotellaan sitä, tiekkö täällähän (päiväkodissa) ei ite oteta ruokaa. Niinnee ne saa harjotella tarjottimen kantamista ja astioitten otamista ja ite valita ottaa sitä ruokaa ja näin...”*

*Maarit: ”...sitten on tietenkin vielä niitten vanhempien ja lasten oma kouluun tutustumispäivä.”*

Toinen puoli kouluympäristöön tutustumisessa, fyysisen kouluympäristön tutustumisen ohella, on koulussa oleviin ihmisiin tutustuminen eli sosiaaliseen kouluympäristöön tutustuminen. Esioppilaat pääsevät viettämään aikaa koulun oppilaiden kanssa ja vuoden aikana tutustutaan myös mahdollisesti esioppilaiden tulevaan luokanopettajaan.

*Anna: ”...kyllä ne oli semmosia, hetkiä mistä ehkä ne lapset sai kaikista eniten ja sitten just se, että ei pelota ne isotkaa koululaiset siellä seuraavana vuonna kun ne on jo tuttuja niille.”*

Tutustumispäivien ohella esioppilaat saattavat käydä koulun puolella lyhyempiä aikoja, kuten hyödyntämässä koulun suurempia opetustiloja.

*Anna: ”...koululta kutsuttiin meidät, jos he teki vaikka jumppasaliin jotain liikuntarataa tai näin, niin he saatto kutsua meitä sinne, että opettajaki sitten jo vähän näki, että no minkälaista porukkaa sieltä on tulossa.”*

Tässä yläluokassa on tärkeää tehdä vertailua niiden esikoulujen, jotka sijaitsevat koulun yhteydessä, ja niiden, esikoulujen välillä, jotka sijaitsevat päiväkodin yhteydessä, välillä. ”Koulueskareille” kouluruokalassa toimiminen ja välitunnilla leikkiminen koululaisten kanssa on arkipäivää, kun taas osalla päiväkodissa esikoulua käyvien lasten kohdalla kouluun tutustuminen

rajoittuu yhteen tai kahteen päivään. Voidaan pohtia, ovatko lapset tässä suhteessa epätasaroisessa tilanteessa kouluun siirtymisen vaiheessa, jolloin päiväkodin esikoulusta tulevalla lapsella voi kulua paljonkin aikaa ja voimavaroja koulun eri käytäntöjen omaksumiseen. Koulun yhteydessä esikoulun käynyt lapsi voi sen sijaan saada itseluottamusta ja minäpystyvyyden tunteen siirtymätilanteessa siitä, että hän osaa esimerkiksi toimia koulun ruokalassa.

*Tarja: "...lapsethan näkevät välituntisin toisiaan ja yhdessä ollaan ykkösluokkalaisten kanssa syömässä joka päivä..."*

Luokanopettajaan esioppilaat pääsevät tutustumaan erityisesti tilanteissa, joissa luokanopettaja opettaa esioppilaita. Tämä tapahtuu joko niin, että koululaisia ja esioppilaita sekoitetaan omiksi ryhmikseen tai luokanopettaja opettaa esioppilaita ja esiopettaja koululaisia. Näitä edellä mainittuja vaihtoehtoja voidaan kutsua samanaikaisopettajuudeksi, tilanteeksi, jolloin esiopettaja ja luokanopettajat opettavat yhtä aikaa, mutta eri tiloissa. Yhteisopettajuutta tapahtuu silloin, kun opettajat ovat suunnitelleet toiminnan yhdessä ja opettavat yhtä aikaa samassa tilassa. Alla aineistoesimerkit samanaikaisopettajuudesta sekä yhteisopettajuudesta.

*Tarja: "...elikkä tehään tämmösiä tuntivaihtoksia, että mää opetan sitten liikuntaa hänen luokalle ja hän tulee opettaa sitte eskaria, nikkarointia..."*

*Reetta: "No esimerkiksi ihan semmosta yhteisopettajuustyypistä elikkä niin, että yhdessä tehään ekaluokka ja eskariluokka mitä tahansa, esimerkiksi saatettu valita joitaki tiettyjä oppiaineita, että tehään vaikka kuvisjuttuja yhdessä paljon..."*

## 6.2.2 Tiedonsiirto esiopetuksen ja koulun välillä

Tähän yläluokkaan kuuluvat viralliset siirtokeskustelut, jotka pidetään yleensä loppukeväästä, kun esioppilaiden tulevat luokanopettajat ovat todennäköisimmin jo tiedossa. Virallisten siirtokeskusteluiden lisäksi yläluokkaan sisältyy keskustelut, jotka ovat vapaamuotoisempia, arjessa tapahtuvaa tiedonvaihtoa. Näitä vapaamuotoisempia keskusteluita käydään koko vuoden aikana esimerkiksi yhteistoiminnan lomassa.

*Reetta: "...tavallaan pystytty keskustelemaan sitten oppilaista niin sillä tavalla luontevasti, siinä tavallaan arjessakin jo..."*

Vapaamuotoisten keskusteluiden tarkoituksena on esimerkiksi pohtia asioita, joiden sopiminen vasta virallisessa myöhäiskevään siirtokeskustelussa ei välttämättä ole mahdollista. Keskusteluiden ansiosta opettajat saavat tukea ja neuvoja toisiltaan esimerkiksi lapsen oppimiseen liittyviin asioihin. Näin ollen opettajan ei tarvitse pohtia yksin häntä mietityttäviä asioita, vaan toisen opettajan näkemys voi helpottaa päätöksentekoa tässä tapauksessa pohdittaessa tukitoimiin liittyviä asioita.

*Tarja: ”Esimerkiksi me mietitään yhdessä nyt semmosia asioita, että jos on joku tuen tarpeinen lapsi, joka minua jo mietityttää, että tarvisko sille tehdä vaikka pedagogista arviota ja niitä tukitoimia, että katotaanko ja annetaan lapsen kasvaa ekaluokalle ja se ekaluokan opettaja tekkee siellä vai alanko minä jo töihin tällä puolella.”*

*Maarit: ”Et pelekästään siinä on se hyvä puoli se, että säilyy kokoajan jotenkin se väylä sinne kouluun myöskin auki, että jos on jotaki tuentarvetta tai jotaki...”*

Vapaamuotoiset keskustelut ylläpitävät myös opettajien välistä keskusteluyhteyttä koko lukuvuoden ajan, jolloin kynnys yhteydenottoon ei kasva missään vaiheessa suureksi. Mutkaton keskusteluyhteys voi auttaa myös aina uuden lukuvuoden alkaessa, jolloin yhteistyötä käynnistetään uudestaan kesän jälkeen.

Viralliset siirtokeskustelut tarkoittavat palavereita, joissa esiopettaja kertoo esioppilaista tulevalle luokanopettajalle. Tarkoituksena on kertoa oppimiseen liittyviä asioita, eikä henkilökohdaisia ominaisuuksia ole tarkoituksenmukaista jakaa, ellei se ole lapsen opetuksen kannalta erityisen olennaista.

*Maarit: ”Lähinnä se on sitä, että onko mittään huolta, ei hirveän syvällisesti käyä jokkaista lasta läpi, et se on tämmönen ja tämmönen. Vain siihen oppimiseen liittyvää asiaa, ei mittään muuta – –. Me siirretään vain, joka koskee opetusta ja oppimista.”*

Siirtokeskustelu on yleisin yhteistyömuoto tämän tutkielman aineiston perusteella, sillä viisi seitsemästä haastateltavasta nosti sen suoraan esiin yhteistyömuotona. Siirtokeskusteluiden merkitys voi korostua tilanteessa, jossa yhteistyötä ei ole muuten lukuvuoden aikana tehty tai tuleva luokanopettaja on eri kuin yhteistyötä tehnyt opettaja. Näissä tapauksissa luokanopettaja ei ole tavannut tulevia oppilaitaan, eikä näin ollen ole päässyt tekemään havaintoja heistä.

*Satu: ”Et jos mietin jotain onnistumista, niin just nää, et kö me saadaan tosi tarkkaa tietoa, taustatietoa joistakin oppilaista. Voiaan esimerkiksi sanoa, että Pekka ja Liisa ei oikein tuu toimeen (keskenään) täällä eskarissa, että vois olla hyvä, että heidät laitetaan eri luokille.”*

Kaksi esiopettajaa nosti esiin vastakkaisen tilanteen, jolloin luokanopettaja saattaa kieltäytyä siirtopalaverin pitämisestä. Molemmat kertoivat kuulleensa syyksi sen, että luokanopettaja haluaa tutustua oppilaisiinsa täysin ilman mitään ennakkotietoja tai -oletuksia.

*Anna: ”...tuolla on tosi nihkeesti pidetty siirtopalavereita, että ne opettajat on halunnu tavallaan... itse aina tutustua niihin lapsiin ja näin, niin mulla oli ennakkoon vähän semmonen, että no voi ei jos siinä käy tavallaan silleen, että ne lapset jää tyhjänpäälle, enkä mää pääse vaikka sille opettajalle sanomaan jotaki semmosia, että hei, mää oon sitten muuten toiminu tälleen...”*

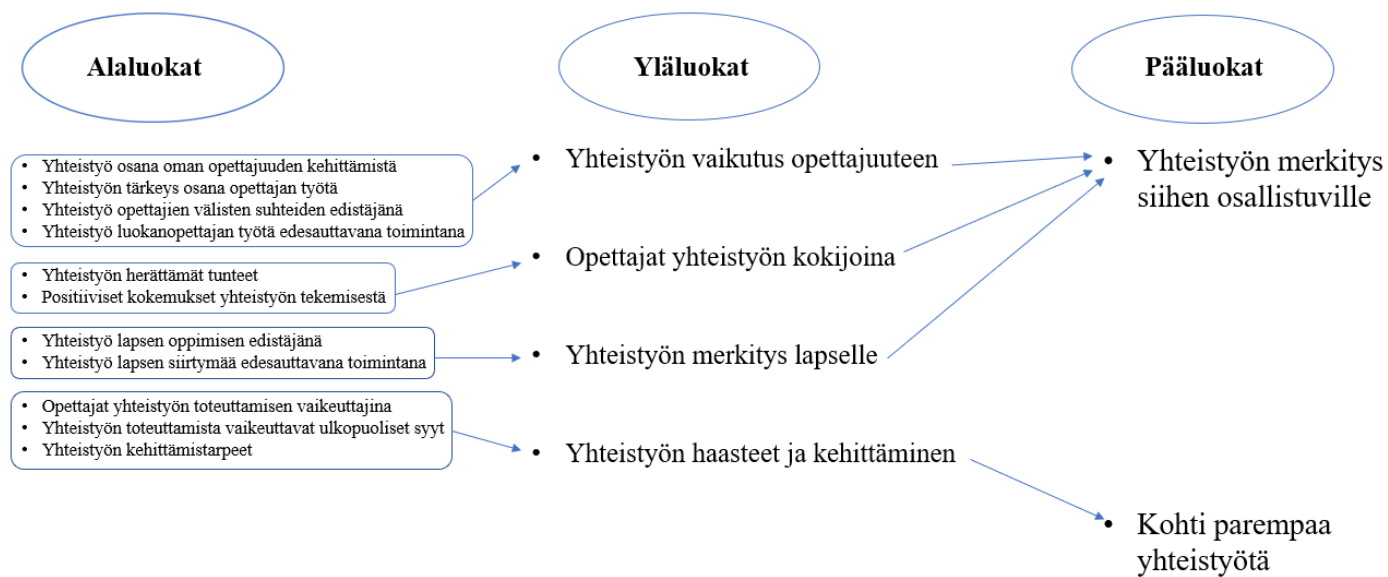
Toinen esiopettaja kertoi tilanteesta, jossa tuleva luokanopettaja ei ollut halunnut pitää siirto-keskustelua keväällä ja tämä oli aiheuttanut vaikeuksia myöhemmin esioppilaiden aloittaessa koulunkäynnin. Enemmän opettajien kokemuksiin yhteistyön tekemisestä paneudutaan seuraavassa luvussa toisen tutkimuskysymyksen osalta.

*Tarja: ”Mää oisin halunnu siirtää lapset kouluun, yks opettaja sit, joka tuli eka luokalle sano, että hän ei halua sitä tiedonsiirtoa ja hänen luokallaan on nyt ollu semmonen oppilas, joka on eskari-iässä käynyt terapiassa ja kun hän ei halunnu sitä tiedonsiirtoa ni enhän minä sitä antanu hänelle ja vaikka se siellä papereissa luki, ni se on menny ohi, se tieto siitä terapiasta. Kunnes nyt sitten opettaja alko –  
– kyselemään, että onko sillä ollu koskaan mittään ja sitte mää tiesin sanoa, että on ollu. Ni hän totesi, että – – miksi sitä ei ole kukaan kertonut. Että niimpä niin, miksi ei ole kertonut. – – ite ajattelee, että siellä eskarissa näkkee jo hirmupaljon ja ois tärkeä siirtää se tieto ja sitte jos onki opettaja, joka ajattelee, – – että mä haluan tutustua lapseen ihan ite eikä tarvi sitä tietoa, sit saattaa käyä näin.”*

## 7 Yhteistyön herättämät merkitykset

Tässä luvussa esitellään tutkielman tutkimustulokset toisen tutkimuskysymyksen osalta aineisto-  
toesimerkkejä käyttäen. Tulokset esitellään pää- ja yläluokkasolla. Tuloksia esitellessä otetaan huomioon eri ammattiryhmät ja tehdään vertailua heidän vastaustensa välillä.

Taulukko 7. Pääluokkien *Yhteistyön merkitys siihen osallistuville* ja *Kohti parempaa yhteistyötä* muodostuminen.



### 7.1 Yhteistyön merkitys siihen osallistuville

Pääluokkaan *Yhteistyön merkitys siihen osallistuville* sisältyvät kolme yläluokkaa kuvaavat miten yhteistyö ja sen toteuttaminen vaikuttavat siihen osallisena oleviin ryhmiin. Yhteistyö herättää monia ajatuksia ja tunteita. Toisin sanoen yhteistyö ei ole passiivista toimintaa, joka vain on, vaan sen toteuttamisella on merkitystä esimerkiksi opettajien oman opettajuuden kehittämisen edesauttajana, lapsen oppimisen edistäjänä ja opettajien välisten suhteiden edistäjänä.

#### 7.1.1 Yhteistyön vaikutus opettajuuteen

Tähän yläluokkaan kuuluvat ne eri osa-alueet, joita opettajat nostivat esiin yhteistyön vaikutuksesta heidän oman työnsä tekemiseen ja sen kehittämiseen sekä esi- ja luokanopettajien välisiin keskinäisiin suhteisiin.

Oman työn tekemiseen ja sen seurauksiin liittyvää epävarmuutta opettajat toivat esiin tilanteissa, joissa he kuvailivat omia tuntemuksiaan siitä, miten heidän oma toimintansa tai opetustapansa voisi vaikuttaa lapsen tulevaan koulupolkuun negatiivisella tavalla. Kuten eräs haastateltava toteaa:

*Anna: "...tavallaan se mulla oli itsellä jotenkin epävarmuus, että no jos mä aiheutan niille lapsille ongelmia silleen, et mä, käytän erilaisia menetelmiä tai muuta mikä sitten siellä koulussa aiheuttaa sen, että tulee vaikka napit vastakkain opettajan kanssa."*

Tiedostettuaan kyseisen asian, joka häntä mietitytti ja aiheutti epävarmuutta, oli kyseinen haastateltava pyrkinyt tekemään oman osansa sen eteen, ettei hänen pelkäämänsä tilanne toteutuisi.

*Anna: "...minua itseäni helpotti se, että kun mä näin miten siellä koulussa toimitaan, nii mä pystyin sitten jo tavallaan vähä omassaki toiminnassa ottamaan huomioon niitä, oppimaan vaikka jotain samoja periaatteita käyttöön..."*

Kuten edellä olevista lainauksista voi päätellä, esiopettajat kiinnittivät huomiota omaan toimintaansa yhteistyön toteuttamisessa. Tämä aiheuttaa epävarmuuden tunteita, mutta toisaalta yhteistyö, riippumatta onko sitä vai ei, vaikuttaa esiopettajana toimimiseen laajemminkin. Tämä tulee esille erään esiopettajan kommentissa.

*Sari: "...mää oisin aika kynsille lyöty, jos sitä yhteistyötä ei olisi."*

Yhteistyö on mahdollistanut sen, että opettajat pystyivät havainnoimaan toistensa tapaa työskennellä ja heillä oli tilaisuus jakaa toisilleen hyväksi havaittuja käytäntöjä opetukseen liittyen. Aineistoista nousi esille erityisesti kokemuksia siitä, kuinka yhteistyö on suoraan edesauttanut luokanopettajan työtä. Luokanopettajan oman havainnoin lisäksi aineistosta nousi vahvasti esille esiopettajalta saadun tiedon merkitys luokanopettajan työn suunnittelussa ja opetuksen ennakkoinnissa.

*Anna: "...ja samaten sitten, kun se ekaluokan opettaja kuuli, että mitä mä oon tehny ja mitkä on havaittu hyviksi jutuiksi tiettyjen lasten kohalla... Ja tiesi vähän, että missä mennään, vaikka oppimisenkin asioissa ni, kyllähän se toki varmasti hänenkin sitä syksyä helpotti ja semmosta ettei tarvinnu lähteä vaikka seulomaan, että no ossaako nää jotaki aakkosia..."*

*Tarja: ”...ni kuinka tärkeää on tavallaan tehdä semmonen polku että, se on mukana se ekaluokanopettajaki siinä pähkäilyssä jo, et se tavallaan tietää, että mitä siellä eskarissa on tapahtunu – – et semmonen tiedonsiirto siitä että, ei me vaan leikitä vaan oikeesti se pedagogiikka on siellä ja sitä viiään etteenpäin. ...et ne näkis että, kyllä siellä eskarissa tehään sitä tärkeää työtä.”*

Esiopettaja kokee tärkeänä sen, että luokanopettaja ymmärtää esiopetuksen perustuvan pedagogisiin ratkaisuihin. Esiopettajan kommentista voidaan tehdä päätelmä, että hän toivoo esiopetuksen arvostuksen ja merkityksen kasvavan luokanopettajan silmissä. Tämä voidaan mahdollistaa sillä, että luokanopettaja havainnoi esiopetustoimintaa ja pääsee osallistumaan esiopetuksen arkeen.

Luokanopettajien tulevaisuuden työtä ja arjen jaksamista esiopetuksen kanssa tehtävällä yhteistyöllä edesautetaan myös niin, että tulevista ensimmäisen luokan oppilaista muodostetaan luokkia heistä saatujen tietojen perusteella. Esiopettajat eivät nostaneet esiin tätä näkökulmaa yhteistyön tekemisen etuna, vaan luokanopettajat kokivat tärkeänä luokkien ”tasapainoisuuden”. Luvussa 7.1.3 samaa asiaa käsitellään lapsen näkökulmasta.

*Satu: ”...tosiaan aina niistä luokista ei sitten tuu nii tasapainoset kun oltais toivottu, että toisessa luokassa on paljon enemmän niitä haasteita – – että ois ollu hyvä, jos joku heistä ois ollu toisessa luokassa. Ihan jo opettajienkin jaksamisen takia.”*

Opettaja kokee, että jos luokkien muodostamisessa on epäonnistuttu, voi se lisätä luokanopettajan työn kuormittavuutta ja näin vaikuttaa edelleen opettajan työssä jaksamiseen. Tämä on kuitenkin subjektiivista ja eri opettajien näkemys siitä, miten luokista muodostetaan tasapainoiset voivat poiketa paljonkin toisistaan. Lisäksi voidaan miettiä sitä, voiko mahdollisia tulevia haasteita ennustaa luokkia muodostaessa.

#### 7.1.2 Opettajat yhteistyön kokijoina

Yhteistyö nivelvaiheessa on toimintaa ihmisten välillä ja näin ollen yhteistyö herättää myös monenlaisia tunteita ihmisissä, jotka yhteistyön tekemiseen ovat osallisina. Eräs esiopettaja koki, että yhteistyö ei ollut alussa niin sujuvaa, mikä johtui ulkopuolisuuden tunteesta, vaikka esiopetus sijaitsi samassa rakennuksessa koulun kanssa. Tämä uusi tilanne oli myös ristiriidassa niiden toimintatapojen kanssa, joihin hän oli tottunut toimiessaan päiväkodissa.



*Tarja: "...tavallaan he (luokanopettajat) koki eskarin erillisenä yksikkönä ja esimerkiksi tiedonsiirto on ollu huomattavasti kankeampaa ja vaikeampaa. Elikkä minä ku tulin varhaiskasvatuksen puolelta elikkä päiväkodista, on tottunu siihen, että sitä tietoa jaetaan..."*

Samantyyppisen esimerkin toi esille toinen haastateltava, joka oli aluksi pohtinut sitä, miten yhteistyö tulee onnistumaan, johtuen aikaisemmista kokemuksistaan. Hän oli kuitenkin saanut myöhemmin onnekseen todeta negatiivisten ennakkoluulojensa murtuvan.

*Anna: "No mun käsitys oli ehkä se, että se on jotenkin hirveän työlästä ja mu(n)...aikasemmat kokemukset oli aika sellasia, että no se ei ole ihan niin sujuvaa, mutta kyllä nyt on kokemus siitä, että se voi ihan oikeasti toimia ja niillä koulun puolen aikuisillakin on ihan oikeasti halu tietää ja tutustua niihin lapsiin etukäteen, että sieltä ei tuu vaa kahdeksaa jotaki nimeä, sinne koululle, vaan he ihan oikeasti sitten tiesi, ketä lapsia on tulossa ja min-kälaisia..."*

Loppujen lopuksi jokainen haastateltava näki lähtökohtaisesti positiivisena asiana sen, että yhteistyötä nivelvaiheessa tehdään edes jollain tasolla, vaikka haasteitakin välillä saattaa olla.

*Maarit: "...se sujuu aivan loistavasti. Se on hirveän heleppoa ja sitten ne (luokanopettajat) ain on hirviän sydämellisiä ja aina on semmonen olo, että me ollaan tervetulleita..."*

*Sari: "No, minähän oon sitä mieltä, että se tuntuu hyvältä ja siitä ei oo muuta kun positiivista. Siitä ei voi sanoo muuta ku positiivisella ajatuksella..."*

Positiivinen asenne yhteistyötä kohtaan ja aiemmat positiiviset kokemukset yhteistyön tekemisestä voivat antaa voimaa silloin, kun yhteistyön tekemisessä ilmenee haasteita. Opettajien antamat positiiviset merkitykset vaikuttavat toivottavasti siihen, että yhteistyötä ollaan valmiita tekemään tulevaisuudessakin.

### 7.1.3 Yhteistyön merkitys lapselle

Haastateltavat toivat esiin tilanteita, joissa yhteistyö vaikuttaa erityisesti esikoululaisiin, eli tuleviin ensimmäisen luokan oppilaisiin, joiden nivelvaihetta sujuvoittamisen vuoksi yhteistyötä

lähtökohtaisesti tehdään. Yhteistyö on lapsen siirtymää edesauttavaa toimintaa ja myös edistää lapsen oppimista.

Yhteistyön vaikutusta opettajiin käsittelevässä tulosluvussa tuotiin esille sitä, miten luokanopettajat näkivät yhteistyön auttavan muodostamaan luokkaryhmät esikoululaisista syksyllä, kun heistä tulee ensimmäisen luokan oppilaita. Haastateltavat opettajat kokivat ”tasapainoisten” luokkien helpottavan luokanopettajan työtä, mutta myös lasten siirtymää.

*Satu: ”Sitä tehhään sen takia, että me saahaan näistä luokista mahdollisimman tasapainoiset. Että se koulun alotus ois mahdollisimman – helppo ja tasainen ja et nää luokat ois sillä lailla, kun aina on niitä lapsia ja oppilaita, joilla on haasteita, että ne ois sillä lailla tasaisesti jaettu näihin luokkiin...”*

Aineistosta ei voi suoraan päätellä, keiden oppilaiden koulun aloitusta luokkajaoilla voidaan helpottaa, tuentarpeisten lasten vai niiden lasten, keillä ei ole tehostetun- tai erityisen tuen päättöstä. Oli asia joko tai, molemmissa ajatusmalleissa opettajan resurssit ovat luultavasti paremmin käytössä, kuin tilanteessa, jossa kaksisarjaisessa koulussa vain toisessa luokassa olisi tuentarpeisia lapsia. Luokkajaoilla on aineiston mukaan myös merkitystä lasten koulun aloitukseen niin, että yhteistyössä tapahtuvan tiedonsiirron ansiosta voidaan ennaltaehkäistä koulussa mahdollisesti tapahtuvaa kiusaamista.

*Satu: ”...me saadaan tosi tarkkaa tietoa, taustatietoa joistakin oppilaista, voiaan esimerkiksi sanoa, että Pekka ja Liisa ei oikein tuu toimeen (keskenään) täällä eskarissa, että vois olla hyvä laittaa heidät eri luokille. Musta se on hyvä, et me pystytään tekkeen tämmönen et Pekka ja Liisa on eri luokilla, koska Liisa vaikka kiusaa Pekkaa.”*

Yhteistyö nähtiin myös lapsen oppimisen edistäjänä. Se esimerkiksi mahdollistaa jatkuvuuden lapsen oppimispolulle, kun tulevalla luokanopettajalla on jo tietoa lapsesta ja hänen oppimisestaan. Etukäteistiedon avulla hän osaa suhtautua lapsen oppimiseen tilanteen vaatimalla tavalla, joka mahdollistaa edelleen muun muassa opetuksen eriyttämisen.

*Anna: ”...sillä opettajallakin on just niitä, tietoja siitä lapsesta ja esimerkiksi siitä, että hänen kanssa on saatettu mennä ihan järjettömästi etteenpäin vaikka sen eskarivuoden aikana, että tavallaan ei vaadita liikaa sitten myöskään lapselta sillon heti ekana syksynä.”*

## 7.2 Kohti parempaa yhteistyötä

Päälukokka *Kohti parempaa yhteistyötä* ja siihen sisältyvä ylläluokka *Yhteistyön haasteet ja kehittäminen* kuvaavat sitä, että yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen vaikutetaan eri tavoin. Tahot, jotka toteuttamiseen vaikuttavat ja välillä vaikeuttavatkin, ovat ulkopuolisia tekijöitä tai yhteistyötä itse toteuttavat opettajat. Opettajat saattavat nimittäin itsekkin vaikeuttaa yhteistyön mahdollisimman sujuvaa toteuttamista. Yhteistyö nähdään myös kehittämisen kohteena ja haastattavat toivat esille erilaisia keinoja, joiden avulla yhteistyöstä saataisiin näkyvämpää, vaikuttavampaa ja toimivampaa sekä sen toteuttajille, että korkeammillekin tahoille. Korkeammilla tahoilla tarkoitetaan esimerkiksi työnantajia, joiden kanssa voidaan neuvotella opettajien lisäpalkkioista, johon muun muassa alkuopetuslisä kuuluu.

### 7.2.1 Yhteistyön haasteet ja kehittäminen

Esiopettajat toivat haastatteluissa esille, että yhteistyön aloittamiseen ja sen pitkäkestoiseen toteuttamiseen vaikuttaa luokanopettajien tahto ja halu. Luokanopettajat ovat vedonneet esimerkiksi ajanpuutteeseen ja eräs esiopettaja toi esille, kuinka luokanopettajille yhteistyön tekeminen on ”pakkopullaa”, toimintaa, jota on pakko tehdä ilman omaa tahtoa.

*Maarit: ”(koulun) kans, siellä on joku semmonen vähän väsähtäminen ehkä tapahtunu, tuntuu, että se on semmosta pakkopullaa. ..., ei lapset sitä varmaan huomaa, eikä aisti, mutta me huomataan se, että se on vähän semmosta. Ollaan vähän, että no ku on pakko tehdä.”*

Ajanpuute on erään luokanopettajan mukaan seurausta siitä, että luokanopettajan tulee tehdä yhteistyötä monen eri päiväkodin tai koulun yhteydessä olevan esikoulun kanssa. Sama tilanne saattaa olla myös esikoulun puolella, kun esikoululaiset jakaantuvat eri kouluihin. Vaikka kaikki esioppilaat eivät aloittaisikaan koulua juuri siinä koulussa, mihin esikouluryhmä on yhteistyötä tehnyt, saa jokainen esioppilas kuitenkin jonkinlaista tuntumaa koulumaailmaan yleisellä tasolla. Tämä huomio voi vapauttaa resursseja ja aikaa yhteistyön tekemiseen, jos luokanopettaja keskittyy tekemään yhteistyötä esimerkiksi sellaisen esikouluryhmän kanssa, josta suurin osa lapsista tulee luokanopettajan edustamaan kouluun.

*Reetta: ”No hyvin vaihtelevaa kyllä mun käsittääkseni, että koen kyllä aika haastavana tavallaan sen, että ne lapset voi tulla niin monista eri paikoista, eri päiväkodeista, sit voi olla siinä koulussa ne osa.”*

Eräs esiopettaja kuitenkin toi esiin, että yhteistyön tekemisen ei pitäisi olla riippuvaista opettajien tahtotilasta, vaan yhteistyö on velvoittavaa toimintaa. Tämä on nostettu esiin niin Esiope-  
tuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

*Sari: ”...se ei saa olla kiinni siitä ihmisestä, joka siellä siellä työskentelee, että  
“emmä halua”. Vaan, että se on opseissa, molempien opseissa on määritelty, että  
yhteistyötä tehdään.”*

Yhteistyön toteuttamista vaikeuttavat ulkopuoliset syyt, joita opettajat nostivat esiin, liittyivät  
opettajan työn käytännön asioihin. Näitä ovat muun muassa luokanopettajan työn pirstaleisuus,  
kun työpaikka saattaa vaihtua vuosittain virkojen vähyys vuoksi. Myös yhteistyöhön käytet-  
tävässä oleva aika ja maantieteelliset välimatkat koulun ja esiopetuksen välillä rajoittavat yh-  
teistyön tekemistä.

*Reetta: ”...tässä mää kyllä koen haastavaksi itelläkin sen, että ko ei oo semmosta  
vakituista virkaa vielä missään, että tavallaan se voi tulla vaikka sillon kesällä se  
kutsu, että sinulle tulee nyt ykkösluokka. Sitten ei oo pystynyt sitä yhteistyötä teke-  
mään, et sit sitä mennään vaan sinne. — Se on se, minkä ite koen kyllä tosi haas-  
tavana, että jos suoraan joutuu hyppää.*

Jotta epäkohtiin tulisi muutosta, esittivät haastateltavat erilaisia kehitysideoita, joiden he toi-  
voivat toteutuvan esimerkiksi kunnallisella tasolla. Alkuopettajien tekemää yhteistyötä ei erään  
haastateltavan mukaan arvosteta tällä hetkellä kunnan tasolla eikä valtakunnallisella tasolla.  
Hän toivoi, että opettajien tekemä työ lasten sujuvan nivelvaiheen mahdollistamiseksi tehdään  
näkyväksi esimerkiksi vuosityöajan käyttöön otolla ja alkuopetuslisällä.

*Satu: ”...sitähän (yhteistyötä) ei tässä opetustyöajassa (huomioida), sehän on  
vaan sitä kaikkee ylimäärästä, mistä ei korvata ja mikä vaan niinku opettajalle  
tulee tehtäväksi. — Tietyllä tavalla vuosityöaika jos tulee, niin sillon se tämäki  
tehhä näkyväksi, et opettajat tekkee tätä yhteistyötä myös eskariin. Et tällä het-  
kellä jotenki se on sitä häilyvää. Meiän kunnassa ei millään lailla huomioida sitä  
alkuopettajien tekemää työtä, esimerkiksi alkuopetuslisällä. Mitä monissa kun-  
nissa kyllä on.”*

Kahdessa edellisessä pääluvussa on esitelty tutkielman kannalta keskeiset tutkimustulokset. Seuraavassa luvussa tuloksista tehdään johtopäätöksiä, peilataan tutkimustuloksia aiempiin tutkimustuloksiin sekä pohditaan tuloksien herättämiä ajatuksia. Tämän lisäksi luvussa esitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita mieleeni nousi tätä tutkielmaa tehdessä.

## 8 Pohdinta ja johtopäätökset

Kuten aiemmin sisällönanalyysiä käsittelevässä luvussa todettiin, aineistosta muodostetuilla luokilla tulee olla yhteys tutkielman teoreettiseen viitekehykseen (Miles ym., 2014, s. 286). Aineistosta nostetut havainnot ja niiden uudelleen järjestelyn tulos ei riitä koko analyysin tulokseksi, vaan tutkimustietoa tulee myös tulkita (Salo, 2015, s. 166). Jotta analyysin reflektiivinen ote toteutuu, tulee analyysin, tulkinnan, teorian ja aiempien tutkimusten vuorotella, tuottaen jotain enemmän kuin mainittujen osa-alueiden summan (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen & Eskola, 2015, s. 207). Jotta tämä olisi mahdollista toteutua ja aineisto ei jää vain luokittelun ja tutkimustulosten esittelyn tasolle, esittelen tässä luvussa tutkimustulokset teoreettisen viitekehyksen sekä aiempien tutkimustulosten valossa.

### 8.1 Pohdinta ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta

Kun tarkastellaan tuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, voidaan tehdä havainto siitä, että yhteistyön toteuttaminen syntyy eri paloista. Jos jokin näistä osa-alueista ei toteudu kaikkien yhteistyötä tekevien osapuolten mielestä riittävän mielekkäästi, aiheuttaa se mahdollisesti tyytymättömyyttä yhteistyöhön ja sen tekemiseen. Yhteistyön toteuttamisessa lähdetään liikkeelle siitä, että esi- ja luokanopettaja ovat yhteydessä toisiinsa ja alkavat näin pohtia käytännön järjestelyitä yhteistyön toteuttamiseksi. Jos tätä ensimmäistä yhteydenottoa ei koskaan tapahdu, johtuen siitä, että vastuu käynnistämisestä siirretään omassa mielessä toiselle osapuolelle, ei yhteistyö yksinkertaisesti voi toteutua. Yhteistyön suunnitteleminen on tässä mielessä armollisempaa toimintaa koko yhteistyötä tarkastellessa. Siihen ei aineiston mukaan aina tarvitse osallistua kaikkien yhteistyötä toteuttavat osapuolien, mutta jonkinlainen valtuutus tarvitaan siihen, että vastuu suunnittelusta annetaan esimerkiksi luokanopettajille.

Yhteistyön suunnittelua ei välttämättä tehdä aina näkyväksi kaikille yhteistyöhön osallistuville, mutta se, mikä on näkyvää, on suunnittelun lopputulos. Yleensä lopputulos on jokin tilaisuus tai tapahtuma, jolloin esioppilailla on mahdollista tutustua tulevaan kouluympäristöön niin fyysisesti kuin sosiaalisesti. Aineistosta nousi esiin käytännön esimerkkejä aina yhteisistä juhlista yhteisopettajuuteen.

Kuten todettu, ovat nämä kouluympäristön tutustumisen ympärille rakennetut tapahtumat näkyvin osa koko yhteistyötä, joka voi jättää muut tärkeät yhteistyön osa-alueet varjoonsa. Tiedonsiirtokeskustelut ovat esimerkiksi eräänlaista näkymätöntä yhteistyötä, jolla on kuitenkin aineiston mukaan opettajille suuri merkitys. Tiedonsiirto nostettiin esille useimmiten yksittäisenä yhteistyön tekemisen muotona. Tämä tulos mukailee aiempia tutkimustuloksia. Alkuperäiset -hankkeeseen liittyvässä tutkimuksessa lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet esikoulut ja koulut pitivät tiedonsiirtokeskusteluita. Huomattavaa on, että opettajat pitivät keskusteluita tärkeämpinä kuin vanhemmat. (Ahtola, 2016, s. 179–180.)

Tämä edellä mainittu vahvistaa tiedonsiirtokeskusteluiden näkymättömyyttä muille kuin opettajille. Tiedonsiirto ei välttämättä suoraan vielä esiopetusvuonna vaikuta lapsen kouluun siirtymiseen samalla lailla kuin konkreettisemmat yhteistyön tekemisen muodot, kuten esimerkiksi mahdollisuus tutustua kouluun. Tämä nousi esiin yhteistyömuotona, josta haastateltavat toivat esille eniten eri muotoja. Aiemmassa tutkimuksessa kouluun tutustumista pidetäänkin tärkeimpänä yhteistyön tekemisen muotona (Ahtola, 2016, s. 179). Tiedonsiirtokeskusteluiden merkitys on kuitenkin se, että ne edesauttavat tulevan luokanopettajan mahdollisuutta kohdata tulevat ensimmäisen luokan oppilaat yksilöllisesti ja sensitiivisesti.

Tutkielman tuloksissa eräs haastateltava nostaa esille tilanteen, jossa luokanopettaja on kieltäytynyt tiedonsiirrosta. Siirtokeskusteluista kieltäytymisen perusteeksi on annettu, että tuleva luokanopettaja ei halua mitään ennakkotietoja tulevasta oppilaistaan, vaan luokanopettaja haluaa aloittaa tutustumisen oppilaisiinsa ”puhtaalta pöydältä”. Tässä tapauksessa opettajalla on ollut mahdollisuus olla vastaanottamatta tietoa tulevasta ensimmäisen luokan oppilaista. Tämä on kuitenkin johtanut myöhemmin tilanteeseen, jossa luokanopettaja on syyttänyt muita siitä, ettei tärkeää tietoa lapsesta ole hänelle kerrottu. Tämä on piilossa oleva valintakysymys. Asiaan voi vaikuttaa se, että yhteiset siirtymävaiheiden käytännöt puuttuvat valtakunnallisesti Suomessa (Rantavuori, 2019, s. 17).

Ristiriitaa tulosten mukaan aiheutti tilanteessa myös se, että esiopettaja oli tottunut päiväkodissa työskennellessään siihen, että tietoa lapsista jaetaan muiden työntekijöiden kesken. Rantavuoren väitöskirjatutkimuksessa tuodaankin esille, että esiopetuksessa työntekoa kuvattiin tiimityöksi, kun luokanopettajan työ nähtiin yksintyöskentelynä (Rantavuori, 2019, s. 55). Tämä ero voi aiheuttaa kitkaa yhteistyön tekemisessä, jos näitä eroja työn tekemisessä ei tiedosteta.

Toisaalta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttää sitä, että esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstö tekevät suunnitelmallista yhteistyötä siirtymävaiheessa. Tähän kuuluu

myös molemminpuolinen toimintatapojen tuntemus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 98.) Ristiriita tässä asiassa on se, että teoriassa luokanopettajilla ei olisi oikeutta kieltäytyä yhteistyön tekemisestä esiopetuksen kanssa. Luokanopettajat saattavat kuitenkin nähdä yhteistyön tekemisen tai tekemättä jättämisen henkilökohtaisena valintakysymyksenä, vaikka yhteistyön tekemistä velvoitetaan opetussuunnitelmissa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tulevalla luokanopettajalla tulee olla käytettävissä lasta koskevia tietoja liittyen esimerkiksi hänen kasvuunsa ja oppimiseen. Tämä varmistetaan yhteistyöllä, jossa ovat osallisena esiopetus, koulun henkilöstö, huoltajat ja lapset. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 29.) Jos yksi toimija edellä mainituista ei ole osallisena yhteistyössä, voidaan ajatella, että yhteistyö ei ole silloin toteutunut täydellisesti, eikä se näin ollen täytä niitä kriteereitä, jotka opetussuunnitelma määrittelee yhteistyölle.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu muun muassa moniammatilliseen yhteistyöhön. Tässä tapauksessa moniammatillisuus on läsnä silloin, kun eri ammatin omaavat henkilöt tekevät yhteistyötä yhteisen päämäärän hyväksi. Tilanne on tämä, huolimatta siitä, että niin esiopettaja kuin luokanopettaja voivat olla molemmat kasvatustieteen maistereita. Tässä tilanteessa käytännön työ eroaa kuitenkin toisistaan, vaikka teoriapohja työn tekemiseen on sama. Aineistoa analysoidessani pohdin usein sitä, onko aitoa moniammatillista yhteistyötä vapaamuotoiset vierailut tai tiedonsiirtokeskustelut, jotka eivät välttämättä vaadi yhteistä etukäteissuunnittelua, jossa moniammatillisuuden ydinajatus tulisi hyödynnetyksi. Isoherrasen mukaan moniammatillisessa yhteistyössä tulisi yhdessä koota ja prosessoida tarvittava tieto sekä rakentaa yhteinen tavoite (2008, s. 33).

Kuten aineistosta nousi esiin, yhteistyötä on opettajien mielestä rinnakkain tehty työ. Tällöin ei välttämättä toteudu moniammatillisen työn ajatus yhteisestä tavoitteesta, eikä yhteistä käsitystä aiheesta (tässä tapauksessa yhteistyön tekemisen muoto) muodosteta (Isoherranen, 2008, s. 33). Aineistoa analysoidessa ja siitä tulkintoja tehdessä, voidaan ajatella, että opettajien tekemää moniammatillista yhteistyötä kuvaa tässä tapauksessa Isoherrasen määritelmä vanhanaikaisesta moniammatillisesta tiimityöskentelystä, jossa ammattilaiset työskentelevät rinnakkain ilman, että opettajat integroivat yhdessä tietoa tai ylittävät roolirajoja (Isoherranen, 2012, s. 32).



## 8.2 Pohdinta toisen tutkimuskysymyksen osalta

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset sisältävät opettajien kokemuksia yhteistyön tekemisestä ja näiden kokemusten määrä on laaja ja monipuolinen. Kokemuksista voidaan kuitenkin erottaa tietyt pääpiirteet, joihin sisältyvät ne vaikutukset, joita yhteistyöllä on opettajiin ja lapsiin. Näin ollen yhteistyö ei ole vain jotain neutraalia toimintaa, vaan se herättää jotain niissä, jotka pääsevät kosketuksiin yhteistyön tekemisen kanssa. Toisaalta tutkimustulokset osoittavat, että yhteistyöhön ja sen toteuttamiseen pyritään vaikuttamaan. Tutkimusaineistosta nousi esiin se, että yhteistyön toteuttamista vaikeutetaan eri suunnilta, mutta yhteistyötä halutaan myös kehittää.

Yhteistyön tekemisen esteeksi voidaan tutkielman tulosten mukaan lukea se, että opettajien tekemä yhteistyö ei ole välttämättä ole tiedossa laajemmin. Sen sijaan se on ”piilossa” tapahtuvaa toimintaa, joka sekoittuu kaikkeen muuhun opettajan tekemään työhön. Esimerkiksi yhteistyöhön liittyvä suunnittelu tapahtuu oppituntien ulkopuolella ja kuten eräs opettaja haastattelussa totesi: *”sehän (yhteistyö) on vaan sitä kaikkee ylimäärästä”*. Opettaja toivoo, että korkeammat tahot, kuten kunta, huomaisi tämän tehdyn työn ja tukisi sitä esimerkiksi lisänä palkassa. Aiemmin tätä lisää on maksettu, mutta siitä on sittemmin luovuttu. Lisästä luopuminen nähdään niin, että alkuopettajien työtä tulevia ekaluokkalaisia kohtaan/esikoulun kanssa tekemää yhteistyötä ei arvosteta samalla lailla kuin yhteistyötä, jota kuudesluokkalaisten opettajat tekevät yläkoulun puolelle.

Tuloksissa käy ilmi, että yhteistyön esteeksi on nostettu myös ajanpuute, joka voidaan ajatella liittyvän siihen, että monet muut luokanopettajan työhön liittyvät opetuksen ulkopuoliset asiat vievät aikaa yhteistyön tekemiseltä. Aikaisempi tutkimus tukee näitä havaintoja. Alkuportaattutkimuksessa luokanopettajat olivat valinneet valmiista vaihtoehtoista suurimmiksi esteiksi yhteistyön tekemiselle ajanpuutteen ja hallinnolliset esteet (Ahtola, 2016, s. 180). Rantavuoren väitöskirjatutkimuksessa luokanopettajien kiire nähtiin vaikuttavan siihen, ettei esiopetuksen kanssa tehtävälle yhteistyölle haluttu antaa sen tarvitsemaa aikaa (Rantavuori, 2019, s. 55).

Yhteistyön etuna voidaan kuitenkin nähdä muun muassa se, että vähemmässä ajassa saavutetaan enemmän, verrattuna siihen, jos työskennellään itsenäisesti (Green & Johnson, 2015, s. 3). Voidaankin pohtia sitä, onko todellinen ongelma ajankäytön haasteet, ei käytettävissä oleva ajan vähyys. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi selkeällä tavoitteenasettelulla ja huolellisella suunnittelulla.

Ensimmäinen ajatus haastatteluja tehdessäni ja niitä litteroidessani, oli, että haastateltavien näkemyksissä ja kokemuksissa yhteistyöstä on suurtakin hajontaa. Kuitenkin haastatteluiden edessä opettajat nostivat keskenään paljonkin samankaltaisia ajatuksia yhteistyöstä ja erityisesti toiveet yhteistyöhön liittyen olivat samankaltaisia riippumatta haastateltavan taustasta. Monilla oli myös kokemusta samankaltaisista yhteistyön muodoista, melkein jokainen opettaja nosti esimerkiksi siirtokeskustelut yhdeksi yhteistyön tekemisen muodoksi. Opettajien haaveet ja odotukset yhteistyöstä ovat samassa linjassa, mutta erot liittyvät pääasiassa siihen, kuka yhteistyön toteuttamisesta on vastuussa ja mikä on suurin motiivi yhteistyön tekemiselle.

Kuten tulososiossa todettiin, aineistoista nousi esille erityisesti kokemuksia siitä, kuinka yhteistyö on suoraan edesauttanut luokanopettajan työtä. Yhteistyö nimittäin nähdään opettajan tulevan työn helpottamisena. Esiopettajat eivät nostaneet esiin yhteistyön merkitystä oman opetuksen suunnitteluun niin vahvasti kuin luokanopettajat, joiden käytännön työn suunnitteluun vaikuttaa siirtokeskusteluista saatava tieto lapsista.

Päivittäiseen, konkreettiseen työn tekemiseen ei yhteistyö vaikuttanut esiopettajien osalta niin vahvasti. Sen sijaan esiopettajat kokivat yhteistyön tekemisen vaikuttavan laajemmin ja syvemmin heidän omaan opettajuuteensa, eikä näin ollen suoraan käytännön opetusjärjestelyihin. Kuten eräs esiopettaja toteaa: ”...*mää oisin aika kynsille lyöty, jos sitä yhteistyötä ei olisi.*” Tämän lainauksen voidaan ajatella koskevan laajemmin koko esiopettajan kokemaa opettajaidentiteettiä ja sitä, miten hänen koko työnsä rakentuu esiopettajana. Lakkala ja kollegat tuovat esille, kuinka moniammatillinen yhteistyö voi vaikuttaa opettajien ammatti-identiteettiin, jonka voidaan todeta tapahtuneen tutkielman tulosten perusteella (Lakkala ym., 2014, s. 104).

Siirtokeskusteluissa sananmukaisesti tietoa siirretään esiopettajalta tulevalle luokanopettajalle ja luokanopettaja voi esittää kysymyksiä tulevista oppilaistaan. Keskustelun luonteen vuoksi esiopettajat ovat keskustelussa enemmän äänessä, ja kuten eräs luokanopettajahaastateltava totesi: ”... *(kokemuksen myötä) oppii esittämään tietynlaisia kysymyksiä. Enemmähän koulun henkilökunta on sillä kuuntelevalla puolella siinä että, me kirjataan kynät sauhuten ylös, niitä tietoja.*” Siirtokeskustelut vaikuttavat myös välillisesti tuleviin ensimmäisen luokan oppilaisiin, kun tulevalle luokanopettajalla on käsitys heidän sen hetkisestä osaamisestaan ja luokanopettaja voi suunnitella opetusta näiden tietojen pohjalta. Luokanopettajat myös havainnoivat enemmän tulevia ensimmäisen luokan oppilaita, jolloin he pystyivät tutustumaan heihin ja heidän oppimiseensa paremmin.

Tähän tulokseen voidaan liittää Bronfenbrennerin bioekologiseen kehitysteoriaan pohjautuva Rimm-Kaufmanin ja Piantan sovelluksen näkemys, minkä mukaan ekologisen systeemin toiminta olisi ihanteellisinta silloin, kun lasta ympäröivien sosiaalisten suhteiden välillä olisi kommunikaatiota, joka edesauttaa lapsen koulunkäyntiä (2000, s. 505). Aineistosta nousi esiin se, kuinka opettajat seuraavat ja ottavat mallia toistensa toimintatavoista ja keskustelevat sekä vaihtavat havaintojaan lapsista koko lukuvuoden ajan. Tämä voidaan nähdä Rimm-Kaufmanin ja Piantan mukaan lasta ympäröivien sosiaalisten suhteiden välisenä kommunikaationa, jolloin ideaalitulanteessa lapsi voi siirtyessään esikoulusta kouluun luottaa siihen, että tuleva luokanopettaja jo tietää hänestä jotain (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, s. 505).

Aineistosta nousevia esimerkkejä ovat muun muassa luokanopettajan tietämys oppilaiden oppimisesta ja tietämys siitä, millaisiin toimintatapoihin he ovat tottuneet. Näin voidaan myös välttää päällekkäistä opetusta ja mahdollisesti tarpeettomien alkukartoitusten tekemistä. Ensimmäisen luokan aloittavat oppilaat saattavat olla niin sosiaalisilta ja kognitiivisilta valmiuksiltaan hyvin erilaisia (Haring, 2003, s. 100–101; Pyhältö ym., 2010, s. 191), jonka vuoksi opetuksen eriyttäminen on tarpeellista heti lukuvuoden alusta lähtien.

Puhuttaessa siitä, miten yhteistyö vaikuttaa lapsen oppimiseen sekä edesauttaa lapsen siirtymää, luokanopettajat nostivat esille, että tulevia ensimmäisen luokan oppilaita jaetaan eri luokille sen perusteella, millaista tietoa he ovat saaneet esiopettajilta tulevista koululaisista. Tällä ehkäistään opettajien mukaan esimerkiksi mahdollista koulukiusaamista, kun sellaiset oppilaat laitetaan eri luokille, jotka eivät tule toimeen keskenään. Myös aiempi tutkimus tukee tätä havaintoa. Oppilaiden jako luokkiin tapahtuu harvoin satunnaisesti ja siihen vaikuttavat esimerkiksi tuen tarve sekä tarve erottaa aiemmat kiusaajat ja kiusatut (Kupiainen & Hotulainen, 2019, s. 149).

Herää kuitenkin kysymys, kuinka eettistä tällainen toiminta on. Voiko oppilaita jakaa haastaviin ja ei-haastaviin, jolloin haastavaksi koettujen oppilaiden vuoksi muille oppilaille koulun aloitus ei välttämättä ole ”helppo ja tasainen”? Suomessa on tehty kokeiluita, joissa kaikki ensimmäisen luokan oppilaat aloittavat koulunsa ilman etukäteen muodostettuja luokkia. Avoimessa koulunaloituksessa, millä nimellä kyseistä toimintaa kutsutaan, pyritään siihen, että luokat voidaan muodostaa opettajien arvion mukaan niin, että niistä saadaan pedagogisesti ja sosiaalisesti toimivia. Tällöin luokista tulee tasapuolisempia. (Pöntinen, 2016.).

Tämä ajatus luokkien tasapuolisuudesta nostettiin myös tämän tutkielman aineistossa esille. Suomessa on tehty yläkoulutason tutkimusta siitä, kuinka luokkajako vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen kehitykseen ja koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Valtakunnallisessa arviointitutkimuksessa, koskien peruskoulun päättövaihetta, tutkimuksen tuloksena todetaan, että oppilaiden osaamiseroja ei voida vain selittää luokan roolilla yksilön oppimiseen. Osaamista ennustaa sen sijaan oppilaiden asenne oppimiseen sekä heidän aiempi osaamisensa. (Kupiainen & Hotulainen, 2019, s. 162.) Vaikka luokkajako ei aina ennusta yksittäisen oppilaan koulumestystä, on kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että yleensä luokat ovat muodostettu tietyt tekijät huomioon ottaen.

### **8.3 Johtopäätökset**

Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä oli vastata kahteen tutkimuskysymykseen. Näistä ensimmäisellä pyrittiin selvittämään, miten yhteistyötä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen välillä nivelvaiheessa. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yhteistyön muotoja on monenlaisia, joista yleisin on kuitenkin keväällä käytävät tiedonsiirtokeskustelut esi- ja alkuopettajan välillä. Yhteistyöhön sisältyy eri osa-alueita, joilla kaikilla on merkittävä rooli siinä, että yhteistyöstä saadaan sujuvaa ja merkityksellistä siihen osallistuville tahoille.

Toisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää, millaisena esi- ja alkuopettajat kokevat heidän välisensä yhteistyön vaiheessa, jossa lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun. Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että yhteistyö opettajien välillä on pääasiassa sujuvaa. Yhteistyö muun muassa edesauttaa opettajien työn tekemistä sekä lasten sujuvaa nivelvaihetta, jonka vuoksi yhteistyön tekeminen nähdään arvokkaana toimintana. Koska yhteistyö tapahtuu ihmisten välillä, on luonnollista, että myös negatiivisia tunteita yhteistyön tekemistä kohtaan saattaa välillä nousta. Pääasiallisesti opettajat kuitenkin näkevät yhteistyön positiivisessa valossa ja yhteistyön jatkuvuus on opettajille tärkeää. Opettajat kaipaavat, että heidän tekemänsä työ sujuvan nivelvaiheen hyväksi huomioitaisiin korkeammallakin tasolla, kuten esimerkiksi kunnan myöntämällä rahallisella lisällä tai niin, että yhteistyön tekemiselle mahdollistettaisiin enemmän aikaa.

### **8.4 Luotettavuus ja eettisyys**

Tutkielman luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita olen tuonut esiin joiltain osin aiemmin tutkielman aikana. Avasin esimerkiksi tutkielman johdannossa omaa positiotani tutkijana,

siitä mistä näkökulmasta aihetta tarkastelen. Tässä luvussa avaan kuitenkin yleisiä periaatteita tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyyskysymyksiin liittyen sekä sitä, miten otin nämä kysymykset huomioon tutkielmaa tehdessäni.

Tutkijan eettisellä toiminnalla tarkoitetaan sitä, että hän ottaa omassa tutkimustoiminnassaan huomioon erilaiset moraaliset periaatteet sekä säännöt. Eettisen toiminnan pääperiaatteisiin kuuluu muun muassa se, että tutkijan pitää varmistaa tutkittavien yksityisyys ja nimettömyys. Tutkijan pitää myös varmistaa, että haastateltavien yksityisyys on taattu, eikä haastateltavia voi tunnistaa tutkimuksen aineistosta. (Lichtman, 2013, s. 52, s. 66.) Tutkielmaani varten ei ole olennaista tietää esimerkiksi haastateltavien ikää tai sukupuolta. Tämä lisää haastateltavien anonyymiteettia, jolloin heitä ei ole mahdollista tunnistaa aineistosta.

Edellä mainittujen lisäksi tutkijan tulee säilyttää saamansa tiedon luottamuksellisuus (Lichtman, 2013, s. 66). Haastatteluaineistoon ei ole ollut mahdollisuus päästä käsiksi kukaan muu kuin minä, ja tutkielman valmistumisen jälkeen poistan kaiken haastattelumateriaalin, jota minulla on hallussa. Omassa tutkielmassani pyrin myös siihen, että haastattelukysymykset olivat tarpeeksi universaaleja, ei pieniin yksityiskohtiin takertuvia, jolloin myös haastateltava kertoisi aiheesta mahdollisimman laajasti, eikä vastauksista voi päätellä haastateltavan henkilöllisyyttä. Poistin myös haastatteluaineistosta muun muassa kaikki oikeat nimet, kuten koulujen nimiä, joita haastateltavat mainitsivat haastattelun aikana.

Haastatteluissa nousi ilmi asioita, joihin en ollut etukäteen arvannut törmääväni, kuten tilanteita, joissa yhteistyön toinen osapuoli kritisoi toisen osapuolen toimintaa. Näissä tilanteissa pyrin olemaan neutraali ja säilyttämään tutkijan roolini ja pyrin olemaan antamatta minkäänlaista kuvaa haastateltavalle siitä, että minulla olisi kyseiseen asiaan jokin oma henkilökohtainen mielipide johtuen omasta työ- ja koulutustaustastani. Tämä olisi voinut vaikuttaa myös siihen, mitä näkökulmia nostan esiin aineistosta, mutta nostaessani jonkin asian esiin, etsin aineistosta kaikki eri näkemykset, jotta tutkielman luotettavuus säilyy. Näin ollen koen, että minulla on ollut niitä reflektiotaitoja ja tietoa, joita tutkija tarvitsee vuoropuhelun rakentamiseksi (Helenius ym., 2015, s. 193).

Haastatteluihin liittyvää luotettavuutta lisää myös se, että tutkittaville kerrotaan mahdollisimman kattavasti, mitä tutkimus koskee (Lichtman, 2013, s. 53). Kerroin tämän jo haastattelupyynnössä, sekä haastattelun aikana. Vastasin myös kaikkiin tutkielmaan liittyviin kysymyksiin, joita haastateltavat minulle esittivät.

Tutkielma on laadullinen tutkielma, jolloin tuloksilla ei pyritä yleistämiseen. Tässä tutkielmassa haastateltavia opettajia oli seitsemän, joista neljä esiopettajaa ja kolme luokanopettajaa. Tutkielman luotettavuuden kannalta on hyvä kuitenkin pohtia, onko haastateltavien määrä sopiva. Ei ole kuitenkaan olemassa yksiselitteistä vastausta kysymykseen ”kuinka monta haastateltavaa on tarpeeksi”, kun puhutaan laadullisen tutkimuksen tekemisestä (Back, 2012, s. 12; Brannen, 2012, s. 16). Brannenin mukaan haastateltavien määrä riippuu siitä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksen tyyppi (2012, s. 16). Tässä tapauksessa tutkimuksen tyyppi on pro gradu -tutkielma, jonka tarkoitus on toimia opinnäytetyönä. Pro gradu -tutkielmalle on määritetty tietyt kriteerit ja rajoitukset, joihin liittyy myös tutkielman laajuus. Seitsemän haastateltavaa mahdollisti tässä tapauksessa sen, että aineisto muodostui tarpeeksi laajaksi, jotta pystyin sen pohjalta tekemään pro gradu -tutkielman. On vaikeaa ennustaa, olisiko vähempi määrä haastatteluita tuottanut yhtä paljon tutkimustuloksia tai toisaalta, olisiko suurempi haastatteluiden määrä lisännyt suoraan tutkimustulosten määrää.

Tutkielmani analyysimetodina on sisällönanalyysi. Salo on esittänyt kritiikkiä sitä kohtaan, että sisällönanalyysin ajatellaan olevan aineiston analyysimenetelmä. Salon mukaan sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan luokitella, mutta varsinaista analyysia varten tarvitaan refleksiivisempää toimintatapaa. (Salo, 2015, s. 166.) Tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt tiedostamaan sisällönanalyysin rajoitteet ja kiinnittämään erityistä huomiota siihen, että tutkimustulokseni keskustelevat tutkielman pohdintaosiossa teoratiedon sekä aikaisemman tutkimustiedon kanssa. Aikaisempi tutkimustieto on läsnä omassa analyysissäni muun muassa niin, että huomioin aineistostani nousevat yhtäläisyydet Ahtolan tutkimustulosten kanssa. Toisin sanoen, tämä lisää tutkielman luotettavuutta, koska tutkielmani tulokset tukevat aiempia tutkimustuloksia.

Tutkija joutuu tutkielman edetessä tekemään monia valintoja, jotta teoria, empiria, analyysi ja tulkinta saadaan yhdistettyä kokonaisuudeksi. Tutkija voi joutua tekemään valintoja, jonka seurauksena esimerkiksi tutkimuskysymyksen muoto täsmentyy tai muuttuu. Teorian ja tutkimuskysymysten tulee kulkea matkassa koko prosessin ajan, jolloin tutkijan aineistosta tekemää tulkintaa peilataan niihin koko ajan. (Helenius ym., 2015, s. 193–195.) Tutkielman teon aikana erityisesti toinen tutkimuskysymykseni muokkaantui useaan otteeseen ja tunsin epäonnistuneeni aineiston analyysissä vain siksi, että tutkimuskysymykseni ei pysynyt samana kuin se alun perin oli. Koen kuitenkin, että analyysi ja tutkimustulokset vastaavat niihin kysymyksiin, joihin halusin saada vastaukset tutkielmani avulla, joten myös tutkimuskysymykset ovat linjassa näiden kanssa.

## 8.5 Jatkotutkimusaiheet

Koska nivelvaihetta ja opettajien tekemää yhteistyötä kouluun siirtymisen vaiheessa on tutkittu jo väitöskirjatasolla, liittyvät jatkotutkimusaiheet yhteistyön etnografiseen tarkasteluun. Yhteistyön tekemistä olisi mielenkiintoista havainnoida laajemmin aina yhteistyön käynnistämisestä, suunnitteluun ja lopulta siihen vaiheeseen, kun esikoululaisista tulee ensimmäisen luokan oppilaita.

Aihetta voisi myös tutkia enemmän lasten näkökulmasta. Tätäkin voisi tutkia havainnoimalla yhteistyön tekemistä. Tämän lisäksi lasten kokemuksia yhteistyöstä ja nivelvaiheesta yleensäkin voisi tutkia. Pitkittäistutkimuksella olisi mahdollista tarkastella sitä, miten säännölliseen yhteistyöhön osallistuvien lasten nivelvaihe rakentuu kokonaisuudessaan verrattuna niihin lapsiin, joiden nivelvaiheen yhteistyö rajoittuu esimerkiksi vain yksittäiseen tutustumispäivään kouluun.

Tässä tutkielmassa sivuttiin yhteistyön tekemisen eroja tilanteessa, jossa esiopetus sijaitsee koulun yhteydessä ja siinä tapauksessa, kun esiopetus sijaitsee päiväkodin yhteydessä. Tämän asian tarkastelun ympärille voisi rakentaa vielä syvempää tutkimusta. Myös kaikenlaiset moniammatillisen yhteistyön kehittämishankkeet ovat mielenkiintoisia tutkimuskohteita, ja yhteistyötä voitaisiinkin kehittää tutkimushankkeen avulla.

## Lähteet

Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 170–184.

Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M-L. & Nurmi, J-E. (2015). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (2). 168–181. Viitattu 18.5.2020. Saatavilla: <http://mnprek-3.wdfiles.com/local--files/continuity-pathways/Concordance%20School%20Transition.pdf>

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26. 295–302. Viitattu 3.6.2020. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061000092X?via%3Dihub>

Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R., & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 2.4.2020. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>

Back, L. (2012). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. *National Centre for Research Methods Review Paper*. 12–14. Viitattu 18.10.2020. Saatavilla: [http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how\\_many\\_interviews.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf)

Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. *National Centre for Research Methods Review Paper*. 3–6. Viitattu 18.10.2020. Saatavilla: [http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how\\_many\\_interviews.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf)

Brannen, J. (2012). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. *National Centre for Research Methods Review Paper*. 16–17. Viitattu 18.10.2020. Saatavilla: [http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how\\_many\\_interviews.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf)



Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social work research*, 26 (2). 113–123.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Viitattu 18.7.2019, 30.3.2020, 11.5.2020, 14.5.2020, 15.5.2020, 1.6.2020, 27.9.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virkeitä aloittelevalla tutkijalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–51

Forss-Pennanen, P. (2006). Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 27.5.2020, 2.6.2020. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18017/1/951-39-2596-x.pdf>

Green, B. N. & Johnson, C. D. (2015). Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *The Journal of Chiropractic Education*, 29 (1). 1–10. Viitattu 17.10.2020. Saatavilla: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4360764/pdf/i1042-5055-29-1-1.pdf>

Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuu: Joensuun yliopisto. Viitattu 3.6.2020, 18.10.2020. Saatavilla: [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-372-0/urn\\_isbn\\_952-458-372-0.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf)

Heikkilä, T. (2014). Kvantitatiivinen tutkimus. Viitattu 17.7.2020. Saatavilla: <http://www.tilastollinentutkimus.fi/1.TUTKIMUSTUKI/KvantitatiivinenTutkimus.pdf>

Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press. 191–217.

Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. (2019). Kaksivuotinen esiopetus. Opetushallitus. Viitattu 1.4.2020, 27.5.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen\\_esiopetus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf)

Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? Early Years, 34 (4). 405–419. Viitattu 2.6.2020. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2014.963032>

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 21–39. Viitattu 6.4.2020, 8.4.2020, 19.5.2020. Saatavilla: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/index.htm>

Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press. 9–31.

Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa: Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY. 26–48.

Isoherranen, K. (2012). Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 28.9.2020. Saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen\\_vaitoskirja.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37493/isoherranen_vaitoskirja.pdf)

Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karhuniemi, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus. 71–93.

Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Oulu: Oulun yliopisto.

Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2012). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 77–92.

Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 25–38. Viitattu 3.7.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). Yhteenvedo: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 53–54. Viitattu 27.5.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)

Karila, K. & Nummenmaa A. R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. (2011). Kohti joustavaa esi- ja alkuopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsinki: Helsingin opetusvirasto.

Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa: Hautamäki, J., Rämä, I. & Vainikainen, M-P. (toim.) Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. 139–165. Viitattu 28.9.2020. Saatavilla: [https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko\\_peruskoulutus\\_taa-arvo\\_ja\\_oppiminen\\_sisus01.pdf](https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko_peruskoulutus_taa-arvo_ja_oppiminen_sisus01.pdf)

Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa: Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–141.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 1040/2014. Annettu Helsingissä 12.12.2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141040>

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999/621. Annettu Helsingissä 21.5.1999. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621#L1>

Lakkala, S., Pulju, M., Kangas, H., Kivilompolo, U. & Autti, H. (2014). Moniammatillinen yhteisharjoittelu – sosiaalityön opiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat pilottikokeilussa alakoulussa. Teoksessa: Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 99–124. Viitattu 28.5.2020, 30.5.2020, 1.6.2020, 19.10.2020. Saatavilla: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdessä%c3%a4\\_toimimalla\\_kohti\\_hyvinvoivaa\\_koulua\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdessä%c3%a4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in Education. A User's Guide. California: SAGE Publications.

Linnilä, M-L. (2011). Kumpi on valmis – lapsi vai koulu. Tampere: Mediapinta.

Lipponen, L. & Paananen, M. (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhälä, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 39–45. Viitattu 3.7.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)

Lummelahti, L. (2001). Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.

Mayan, M. J. (2016). Essentials of Qualitative Inquiry. London: Routledge.

Melamies, P. (2017). Varhaiskasvatuksen koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen käyneiden opettajien käsityksiä saamansa koulutuksen hyödyntämisestä lapsen esiopetuksesta kouluun siirtymiseen liittyvässä työssä. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 24.7.2020. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705061707.pdf>

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. California: SAGE Publications.

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Niskala, M. & Pulju, M. (2014). Jaettu toimijuus – lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. Teoksessa: Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 51–74. Viitattu 28.5.2020. Saatavilla: [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%c3%a4\\_toimimalla\\_kohti\\_hyvinvoivaa\\_koulua\\_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%c3%a4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. Viitattu 9.5.2020, 10.5.2020, 11.5.2020, 12.5.2020, 14.5.2020, 15.5.2020. Saatavilla: <https://read.oecd.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018. Country note. Finland*. Viitattu 22.3.2019. Saatavilla: [http://www.oecd-ilibrary.org/deliver/fulltext?itemId=/content/chapter/eag-2018-45-en&mimeType=freepreview&redirecturl=http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2018/finland\\_eag-2018-45-en&isPreview=true](http://www.oecd-ilibrary.org/deliver/fulltext?itemId=/content/chapter/eag-2018-45-en&mimeType=freepreview&redirecturl=http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2018/finland_eag-2018-45-en&isPreview=true)

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018. Data and Methodology. Indicator B2*. Viitattu 22.3.2019. Saatavilla: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2018-data-and-methodology.htm>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Viisivuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu laajenee – tavoitteena vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa. Viitattu 3.6.2020. Saatavilla: [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/viisivuotiaiden-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeilu-laajenee-tavoitteena-vahvistaa-koulutuksellista-tasa-arvoa](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/viisivuotiaiden-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeilu-laajenee-tavoitteena-vahvistaa-koulutuksellista-tasa-arvoa)
- Pakanen, A. (2019). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamisen aika on juuri nyt! Teoksessa: Lastentarhanopettajaliitto. Nyt on pedagogiikan aika! 5. Viitattu 16.7.2020. Saatavilla: [https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos\\_nayttis3.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2019/01/62b0f739-pedagogiikan-aika-3painos_nayttis3.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Viitattu 14.5.2020, 15.5.2020, 30.5.2020, 1.6.2020, 2.6.2020, 16.7.2020, 27.9.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetusasetus 1998/852. Annettu Helsingissä 20.11.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#a9.4.2015-363>
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Pidp445972816>
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–226.
- Pyhältö, K., Soini, T., Pietarinen, J. & Havu-Nuutinen S. (2010). Pedagogista hyvinvointia rakentamassa päiväkodin ja peruskoulun rajapinnalla. Teoksessa: Ubani, M., Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto. Vantaa: Lasten Keskus Oy. 188–206.
- Pärnä, K. (2012). Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 2.6.2020. Saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/77506/AnnalesC341Parna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pöntinen, A. (2016). Kaikki koulut eivät enää jaa ekaluokkalaisia luokkiin heti – näin halutaan tehdä ryhmistä toimivampia. Yleisradio Oy. Viitattu 27.9.2020. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-8905701>.
- Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 18.5.2020, 3.6.2020, 3.7.2020, 27.9.2020, 28.9.2020. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116282/978-952-03-1170-4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher Development*, 23 (2). 249–263. Viitattu 2.6.2020. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2018.1558106>
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017). Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (2). 230–248. Viitattu 3.6.2020. Saatavilla: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2017/12/Rantavuori-Kupila-Karila-issue6-2.pdf>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5). 491–511. Viitattu 19.5.2020, 21.5.2020, 27.5.2020. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397300000514>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press. 166–190.
- Santtila, J. (2017). Esi- ja alkuopettajien yhteistyö. *Kasvattajayhteisöt esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla*. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 2.4.2020. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101591/GRADU-1497872683.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. 6–16. Viitattu 25.5.2020, 26.5.2020, 27.5.2020. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012/422. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Van Gennep, A. (1960). The Rites of Passage. London: Routledge & Kegan Paul.
- Virtanen, J. (2009). Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press.



## Liite 1

Hei,

olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa Oulun yliopistossa. Työssäni tutkin esiopetuksen opettajien ja luokanopettajien käsityksiä opettajien välisestä yhteistyöstä vaiheessa, jolloin oppilas siirtyy esiopetuksesta alakouluun. Tutkielmaa varten haastattelen esiopetuksen/ensimmäisen luokan opettajia Oulun seudulta (Oulu ja lähikunnat), joilla on kokemusta esiopetuksen/koulun kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Esikoulujen suhteen etsin esikouluja, joiden toimipaikka on koulun yhteydessä sekä esikouluja, joiden toimipaikka on päiväkodin yhteydessä.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoa, voit ottaa minuun yhteyttä täällä Facebookissa tai lähettää minulle sähköpostia osoitteeseen Riikka.Luukela(at)student.oulu.fi.

Kiitos!

## Liite 2

### Haastattelurunko

Mitä taustatietoja haluat kertoa itsestäsi?

Millainen työhistoria sinulla on esiopetuksen opettajana/luokanopettajana?

Millaista yhteistyötä olet tehnyt koulun/esiopetuksen kanssa kouluun siirtymisen vaiheessa?

Millaisia käytännön esimerkkejä yhteistyöstä voit antaa?

Keitä edellä mainittuun yhteistyöhön yleensä osallistuu?

Millainen käsitys sinulla on koulujen/esiopetuksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä?

Mitä varten yhteistyötä mielestäsi tehdään?

Mikä on mielestäsi koulun ja esikoulun välisen yhteistyön ensisijainen tavoite?

Mitä mieltä olet yhteistyön tekemisestä yleensä?

Miltä yhteistyön tekeminen on tuntunut?

Voitko antaa esimerkin onnistuneesta yhteistyöstä?

Voitko antaa esimerkin ei niin onnistuneesta yhteistyöstä?

Kuka on aloitteentekijä yhteistyön käynnistämisessä?

Mitä mahdollisesti hyviä ja huonoja puolia näet yhteistyössä?

Millaisia valmiuksia koet koulutuksen/työpaikan (esimies) antaneen yhteistyön tekemiseen koulun/esiopetuksen kanssa?

Onko vielä jotain muita ajatuksia, joita haluat tuoda esille yhteistyöhön liittyen?